



Educación y desarrollo profesional docente en México: referentes históricos y contemporáneos

**Norma Gutiérrez Hernández
Beatriz Marisol García Sandoval
María del Refugio Magallanes Delgado
Irma Faviola Castillo Ruiz**
Coordinadoras

Educación y desarrollo profesional docente en México: referentes históricos y contemporáneos

Norma Gutiérrez Hernández
Beatriz Marisol García Sandoval
María del Refugio Magallanes Delgado
Irma Faviola Castillo Ruiz
Coordinadoras



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

Educación y desarrollo profesional docente en México: referentes históricos y contemporáneos. **Coordinadoras-autoras:** Norma Gutiérrez Hernández; Irma Faviola Castillo Ruiz; María del Refugio Magallanes Delgado; Beatriz Marisol García Sandoval. —Zacatecas, México. 2022.

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

Primera edición

D. R. © copyright 2022

ISBN: 978-84-19152-79-4

La presente obra fue dictaminada bajo el sistema de doble ciego y cuenta con el aval de los dictámenes.

Edición y corrección: Astra Ediciones S. A. de C. V.

Se prohíbe la reproducción, el registro o la transmisión parcial o total de esta obra por cualquier sistema de recuperación de información, sea mecánico, fotográfico, electrónico, por fotocopia, cualquier otro existente o por existir; sin el permiso previo, por escrito, de las titulares de los derechos.

Contenido

Prólogo	9
----------------------	----------

Ana María del Socorro García García

Capítulo 1

Problemas materiales, económicos e identitarios en la transición de beaterio a colegio de Carmelitas de San José de Gracia de Querétaro (XVIII-XIX)	11
--	-----------

Oliva Solís Hernández

Capítulo 2

La retórica liberal en las ceremonias de escuelas de primeras letras de Zacatecas, 1868-1889	27
---	-----------

Laura Rangel Bernal

Capítulo 3

La equidad de género en la educación médica: inicios de la “feminización” de la medicina mexicana	41
--	-----------

José Luis Martínez Rodríguez

Mario González Gutiérrez

Rosalinda Gutiérrez Hernández

Capítulo 4

La educación de calidad en el marco de la Reforma Educativa de 2013: una aproximación a la narrativa del Gobierno Federal.....	55
---	-----------

Julián Antonio Mendoza Lezama

Alberto Farías Ochoa

Capítulo 5

Maestría en Educación y Desarrollo Profesional Docente de la UAZ: proyecto académico con pertinencia social 2016-2022..... 71

Norma Gutiérrez Hernández

Hilda María Ortega Neri

Ángel Román Gutiérrez

Capítulo 6

Breve historia del Plantel Fresnillo de la UAMH y CS/UAZ desde una perspectiva académico-administrativa 89

Vladimir Juárez Alcalá

Héctor Rosales González

Diego Cano Sánchez

Capítulo 7

La historia que aprende y enseña el estudiantado normalista en la educación secundaria..... 103

Jesús Domínguez Cardiel

Salvador Alejandro Lira Saucedo

Jorge Luis Castañeda Rodríguez

Capítulo 8

Las mujeres rurales del estado de Zacatecas. Reflexiones en torno a su función sociocultural y para la seguridad alimentaria en el contexto regional 119

Martín Lozano Torres

Irma Faviola Castillo Ruiz

Capítulo 9

Las tertulias entre educadoras durante el confinamiento de la pandemia. Estrategia de reflexión..... 135

Teresita de Jesús Urbán Ramírez

María Luisa Patricia Domínguez Martínez

Capítulo 10

Revisión bibliográfica del acoso escolar desde el punto de vista del profesorado..... 149

Denisse Cabral de Los Santos

Silvia Miramontes Zapata

Sandra Ramos Basurto

Capítulo 11

Trayectoria política y pedagógica de la educación inclusiva en nivel primaria en México..... 163

Karen Alejandra González Contreras

María del Refugio Magallanes Delgado

Marcos Manuel Ibarra Núñez

Capítulo 12

Causas de bajos resultados en exámenes diagnósticos de inglés, desde la perspectiva de alumnas y alumnos de primer semestre de licenciatura..... 179

Mariana Martínez Méndez

Beatriz Marisol García Sandoval

Josefina Rodríguez González

Semblanzas curriculares de autoras y autores 193

Prólogo

¿Qué hubiese sido de aquellos grandes héroes de leyenda, sin la guía de sus doctos mentores? Así, desde la época mítica hasta la actualidad, la imagen de quien auxilia, guía, instruye o educa, parece trascender las barreras del tiempo y del espacio. Volver sujetos de estudio, a quienes se encargaron de formar intelectualmente a las jóvenes generaciones, aunado a los retos que debieron afrontar para llevar a buen puerto su labor, resulta motivo suficiente para sostener profundas, acaloradas y apasionantes discusiones; que, hoy por hoy, nos permiten comprender las diferentes aportaciones al campo de la docencia, así como también, reconocer las áreas de oportunidad pendientes por resolver en el invaluable proceso de enseñanza, a lo largo de todos estos años.

Cabe destacar, que nuestro país, no quedó exento de las grandes transformaciones e innovaciones pedagógicas a través del tiempo, de las diferentes órdenes, corrientes o escuelas de pensamiento. Con el pasar de las estaciones, las ideas, las prácticas y demás herramientas teórico epistémicas, para ejecutar el proceso de enseñanza y el desarrollo profesional de quienes estuvieron a cargo, se transformaron paulatinamente, de acuerdo con las necesidades que las generaciones de cada época y región manifestaron. Por ello, este trabajo, a partir de doce testimonios, ubicados geográfica y cronológicamente en distintas latitudes, ejemplifica, a través de sus finas investigaciones, los cambios, retos y transiciones, que han sacudido al ámbito educativo, durante al menos, los últimos doscientos años, desde una fresca óptica interdisciplinaria.

Así, gracias a la delicada pluma de sus autores y autoras, iniciamos un viaje por el centro de México en los albores del siglo XIX, partiendo del colegio carmelita de San José de Gracia de Querétaro, por las es-

cuelas de primeras letras de Zacatecas hasta llegar a las aulas de las Escuelas Normales y las Unidades de Posgrado, vigentes en la actualidad, sin omitir, los procesos que paralelamente se desarrollaron alrededor, como la feminización en la educación médica; las reformas educativas de los últimos años; los contenidos diseñados a presentar en el aula; la implementación de la educación inclusiva en nivel primaria; el acoso escolar y los problemas en el aprendizaje de una lengua extranjera a nivel universitario. Por citar tan solo algunos de los temas trabajados en las siguientes páginas; correspondiente a su vez, al vasto mosaico de realidades pretéritas y actuales, insertas en la historia y vida educativa del país.

De esta manera, y a través de estas detalladas exposiciones, se hace una cordial invitación al diálogo y la reflexión, para que, desde las más distantes experiencias y aprendizajes, de todos los que nos encontramos inscritos en la cuestión educativa, seamos capaces de (re) conocer en el pasado y vislumbrar en el presente, los retos que aún nos quedan por superar. El trabajo pendiente no es tarea fácil, pero es una batalla que aún nos queda por conquistar.

*Ana María del Socorro García García.
Coatepec, Veracruz; noviembre de 2022.*

Capítulo 1

Problemas materiales, económicos e identitarios en la transición de beaterio a colegio de Carmelitas de San José de Gracia de Querétaro (XVIII-XIX)

Oliva Solís Hernández

Introducción

Al finalizar el siglo XVIII, como resultado de la puesta en marcha de las Reformas Borbónicas en los reinos de España, se pensó que una de las labores fundamentales del Estado era socorrer al desvalido y mejorar su condición social. En esta labor, la educación jugó un papel fundamental y se creyó que las corporaciones religiosas que llevaban una vida contemplativa, debían modernizarse y servir a su comunidad a través de un trabajo útil. Así, los beaterios, que durante muchos años sirvieron como espacio para el recogimiento de mujeres, fueron transformados en un espacio de educación abierto a la comunidad. Esta transición supuso una serie de problemas de carácter material, económico e identitario que tuvieron que resolver de distintas formas.

En este trabajo, a partir del análisis, tanto de fuentes primarias como secundarias, pretendemos dar cuenta de algunos de los problemas que enfrentaron las beatas carmelitas de San José de Gracia en esta transición a finales del siglo XVIII y principios del XIX, así como, de las estrategias utilizadas para resolverlos. Para ello, hemos organizado el trabajo en tres partes: en la primera, damos cuenta de qué son los beaterios, así como la espiritualidad que rige a las beatas. Luego, nos enfocamos en el beaterio de San José de Gracia de pobres carmelitas de Querétaro, para dar cuenta de sus orígenes y avatares en la transición a colegio. Finalmente, presentamos algunas reflexiones a modo de conclusiones.

Los beaterios

Los beaterios, según Page (2018, p. 3):

... eran viviendas de mujeres piadosas “que se recogían a la vida común con fines ascéticos y caritativos, regidas por normas parecidas a las de religiosas, pero sin votos religiosos propiamente dichos” (Ruiz 2001, p. 920). Por lo general eran viudas o doncellas que pretendían cambiar su vida, y la religión les ofrecía otras alternativas, es decir, “vías donde dar salida a sus frustraciones, sublimar una vida matrimonial poco compensadora o, simplemente, desarrollar de manera más singular sus apetencias espirituales” (Pons, 1991, p. 75).

Sin embargo, la espiritualidad femenina debía estar vigilada, pues en ella se resumía lo deseable y aquello a lo que se temía. Al respecto, señala Giordano & Monter (2007):

... el juego entre realidad y apariencia, típico de la edad barroca, parece tener el signo de una nueva “alucinación”: la beata -intérprete de la dramática decisión con que se aceptó la presencia de mujeres y laicos en la vida social- asumía los rasgos de la “simuladora de santidad”, de la “alumbrada”, o de la “ilusa”. En ella se condensaban los miedos de una época, pero también, sus más fuertes aspiraciones, se daba respuesta a exigencias consideradas vitales, precisamente, mientras se alimentaban rivalidades inconfesables (p. 75).

Durante el siglo XVII, muchos fueron los beaterios que se crearon en la Nueva España. Muriel (2004) ya ha trabajado sobre ellos, destacando cómo se conjugaron en su proliferación la piedad de algunos y algunas, la necesidad de otros y otras y los intereses (políticos, sociales o económicos) de otros más. Una de las formas más usuales de mostrar la caridad cristiana, era socorriendo a los y las necesitadas. En ese sentido, muchas mujeres podían serlo al quedar viudas, huérfanas o solteras, es decir, sin la protección de un varón. Dado que las mujeres no pueden estar solas porque ello les somete a los peligros del mundo, habría que crear instituciones que les protegieran. Esas eran las funciones de los beaterios, recogimientos de mujeres, hospicios y todas las instituciones sociales que primero creó y administró la iglesia y que, con las reformas borbónicas y las ideas ilustradas, pasaron a manos del Estado.

Los beaterios que se fundaron durante los siglos XVII y XVIII, adoptaban una regla de vida y quedaban bajo la jurisdicción de la autoridad eclesiástica, la cual tenía obligación de supervisar, corregir, proveer y dirimir los problemas vividos por las mujeres que formaban los beaterios.

Las beatas adoptaban para su régimen interior las reglas de alguna orden. Las más comunes eran las franciscanas, pero las había también benedictinas, dominicanas o carmelitas.

La orden del Carmelo o carmelitas, tiene sus orígenes en el siglo XII, cuando los primeros hermanos, solicitaron a Alberto, Patriarca de Jerusalén, la autorización para establecer una comunidad que viviera en la pobreza y la contemplación. La autorización les fue dada y fundaron

la orden de los Hermanos de la bienaventurada Virgen María del Monte Carmelo, de donde derivaría el mote de carmelitas.

La espiritualidad carmelita está basada en la Regla que les otorgó Alberto a los fundadores. En ella, se reconocen algunos elementos como la vida eremítica, el cristocentrismo, la fraternidad, el carácter contemplativo, la devoción a Elías y a la Virgen María y la pobreza (Gimeno-Maldonado, 2018).

Como la gran mayoría de las órdenes mendicantes, los carmelitas tenían un espacio para los laicos en la Orden Tercera. Las órdenes terceras surgieron también en la Edad Media, como parte de la espiritualidad de la época. Fue San Francisco de Asís quien no solo las promovió, sino que intentó integrarlas al carisma de la orden, sin abandonar su posición de seglares. La práctica fue bien vista y pronto se extendió a otras órdenes, así:

... la Santa Sede concedió expresamente a las órdenes religiosas la potestad de agregarse asociaciones de esta clase: a los dominicos, en 1406; a los agustinos, en 1409; a los servitas, en 1424; a los carmelitas, en 1452; a los mínimos, en 1508; a los trinitarios y premonstratenses, en 1751. De esta manera vino a resultar normal que una Orden religiosa de algún prestigio tuviese, además de la correspondiente rama femenina, su Tercera Orden Secular (Echeverría, 1991, s/p).

Lo importante para estas terceras órdenes¹ era ponerse bajo la autoridad de la orden correspondiente y observar las reglas que les regían. Tales reglas quedaban expresadas en sus constituciones. Debastiani (2019) ha señalado como “las Constituciones (o Estatutos o Reglas) definen la identidad, la vocación y la misión de un grupo de fieles en la Iglesia; son un proyecto de vida evangélica. Definen el carisma espiritual y la identidad para el grupo” (p. 4).

Según el mismo autor, la organización de la Tercera Orden carmelita, se atribuye al beato Juan Soreth, quien recibió la Bula “*Cum nulla fidelium*” (1452), que se considera la base jurídica de la Orden Tercera (OTCD, 2003). El beato redactó una regla que contenía 15 apartados,

¹ La primera orden es la masculina, la segunda la femenina y la tercera la seglar.

que fueron redefinidos por el Papa Eugenio IV y aprobada en 1455 (Debastiani, 2019).

Dada la proliferación de mujeres que hacían voto de castidad y vivían en sus casas tratando de imitar el modo de vida conventual, en el Concilio de Trento (1545-1563), se estableció que todas estas mujeres fueran reunidas en un solo lugar para vivir en estricta clausura. Con esta disposición, las féminas que quisieran seguir este modo de vida, debían ingresar a un beaterio.

Las beatas viven en comunidad y observan una regla de vida, pero no hacen los votos monásticos y, aunque procuran alejarse del mundo, no están obligadas a la clausura. También se distinguen porque la monja o religiosa, que ha hecho voto de castidad, no puede casarse, en cambio, una beata, puede salir del beaterio cuando lo juzgue conveniente y contraer matrimonio. El ideal, sin embargo, es que las mujeres que ingresen a los beaterios lo hagan para siempre, pues se debe asegurar que lo que las guía es la oración y el trabajo.

Dada la pobreza de las beatas, elegían ponerse bajo el cuidado de órdenes donde la pobreza fuera el centro de la vida espiritual. Las carmelitas descalzas ofrecían esa mística de vivir la pobreza en común y trabajo como una vía, no para la obtención de recursos económicos, sino como un espacio de mortificación y sacrificio, evitando el ocio y encontrando en la oración y el trabajo el camino de la perfección.

El beaterio-colegio de niñas educandas de San José de Gracia de Querétaro

La fundación de este beaterio, se inserta dentro de una época, en la que la creación de obras como esta es una práctica alentada por la comunidad civil y religiosa. En Querétaro, durante los siglos XVII y XVIII, se fundaron varios beaterios. Gonzalbo (2012) da cuenta, por ejemplo, de la fundación del beaterio de Nuestra Señora de los Dolores, en San Juan del Río (1688), el beaterio de Santa Rosa de Viterbo, en la ciudad de Querétaro y, un poco más tardío, pero con el mismo celo religioso, la fundación, también carmelita, del convento de Teresitas (Ramírez, 2017).

Fundaciones como estas eran alentadas, en tanto que se pensaban como instrumentos, a través de los cuales, se formaba la espiritualidad

de las mujeres, pensadas como un peligro por su “debilidad” y, al mismo tiempo, como un vehículo para la salvación si se le instruía, dirigía y vigilaba. Así pues, sea como beaterio o como colegio, estas organizaciones femeninas, supervisadas por varones, tienen un propósito educativo, el primero informal y el segundo formal, pero ambos dirigidos a la formación de las mujeres en lo espiritual y lo propio de su sexo.

El beaterio de San José de Gracia comparte con los beaterios y colegios de su tiempo sus orígenes: son fundados por mujeres solteras o viudas, que buscan un espacio para ejercitar la vida en común bajo una cierta espiritualidad. En 1739, la naciente fundación fue reconocida, luego de múltiples vicisitudes, como un beaterio (Muriel, 2004; Ramos, 2016; Gómez, 2018); sin embargo, pese a que la fundación original fue bajo el patrocinio de la orden carmelitana descalza, su formalización le puso bajo el gobierno del clero secular.²

La fundación fue bien recibida por la comunidad del clero regular, aduciendo que sería de gran utilidad pública, pues ayudaría a precaverse del mundo, combatir el vicio y dar ejemplo de virtud y vida cristiana. En este sentido, el Juez Eclesiástico, Juan Izaguirre, dijo que mejoraría la formación espiritual de las mujeres, sobre todo, invitándolas a tomar estado religioso (Ramos, 2016; Gómez, 2018).

En la primera etapa, carmelitana, siguieron unas constituciones redactadas por el carmelita Fr. Simón de la Asunción, pero a decir de Báez (1968), “no estaban autorizadas ni eran cabalmente obedecidas” (p. 75). Por ello, el 29 de diciembre de 1753, el arzobispo de México, Manuel José Rubio y Salinas, sancionó las nuevas constituciones, quedando las beatas bajo el dominio del ordinario, lo cual suponía la obediencia al arzobispo. La regla establecía que la edad mínima para el ingreso eran los 15 años. La beata debía, si tenía patrimonio, garantizar su sustento y señalaban como modo de vida:

Para el vestido, se prescribían el hábito y el calzado de las Terceras descubiertas de Nuestra Señora del Carmen; establecían, la moderación en la comida, el refectorio común, la oración continua, la castidad, la cari-

² Al finalizar el siglo XVIII, según Ramírez (2017), profesaba la regla de las terciarias agustinas, que de acuerdo a Ramos (2016), se impuso cuando se transformó de beaterio en Real Colegio de Enseñanza.

dad, la obediencia y la mortificación corporal pues decían que “siendo los sentidos los conductos por donde entra la ruina del alma; tendrán el espíritu a raya para que vivan ellos en continua mortificación” (Báez, 1968, p. 57).

También, se estableció que no podrían pasar de 14 beatas, dirigidas por una superiora (Báez, 1968).

En este primer momento fundacional, existe una clara resistencia a ser escuela de niñas. Tal y como lo ha mostrado Gómez (2018), la intención de la fundación era dedicarse a la vida espiritual, alejándose del mundo y, se pensaba, que abrir sus puertas a la enseñanza de niñas podía constituirse en una distracción para las beatas. El Juez Eclesiástico Juan Izaguirre, ponía como ejemplo lo que había sucedido con el Colegio Beaterio de Santa Rosa de Viterbo. Al respecto dice: “... aunque el de Santa Rosa ya cumplía esta función, éste atendía también la educación de niñas, lo que ocasionaba daños y descuidos en su vida religiosa” (Gómez, 2018, p. 93).

Sin embargo, esta posición duró poco tiempo. Con la llegada de los Borbones y el proceso modernizador que supusieron las Reformas Borbónicas,³ se promovió la apertura de nuevas instituciones educativas, obligando, en muchos casos, a la apertura de los conventos y beaterios que aún mantenían una cierta vocación de espiritualidad, a abrir sus espacios, para recibir niñas educandas.

En este tránsito, el beaterio de San José se institucionalizó, al dotársele de sus constituciones, otorgándoles una regla de vida basada en las enseñanzas de Santa Teresa, lo que suponía, por un lado, una vida rigurosa basada en la oración y el trabajo, tanto de manos como la confección de flores, engarce de rosarios, etc. (Muriel, 2004), como la enseñanza que, si bien en sus orígenes era despreciada por alejarlas de la espiritualidad, poco a poco se fue convirtiendo en la parte esencial del beaterio-colegio, pues ahora podía justificar su existencia por el servicio que prestaba a la comunidad

³ Como parte de las reformas, se estableció la Real Ordenanza para el establecimiento e instrucción de Intendentes del Ejército y provincia en el Reino de la Nueva España, la cual se puso en práctica hasta 1786 y supuso, por un lado, la concentración de facultades en la figura del Intendente (en quien recayeron funciones políticas, económicas, de justicia y de policía) y, por el otro, un intento de ordenar y mejorar la administración del reino en detrimento de las corporaciones (Guerrero, 2012; Mantilla, Fernández & Moreno, 2008).

al ser un centro educativo. Ello quedó de manifiesto en 1768, cuando el Arzobispo Lorenzana les ordenó abrir la escuela a todas aquellas personas que quisieran ingresar. A partir de ese momento, dice Muriel (2004): "... la sección escolar fue cobrando mayor importancia, formándose en ella dos secciones: una dedicada a las internas o niñas educandas, cuya estancia era pagada por sus familias, y la otra dedicada a la escuela pública gratuita de niñas externas" (p. 382). En la escuela, siguiendo a la misma autora:

Llegaron a tener 30 niñas internas en su sección de colegio a las que cobraban 8 pesos mensuales "de afiance", como se decía entonces. La escuela pública, a la que asistían más de un centenar de niñas, incluso indias, era gratuita (Muriel, 2004, p. 382).

El proceso de secularización llevado a cabo con las reformas, puede verse con claridad en el ámbito educativo. Las fundaciones de colegios y escuelas que, originalmente, habían sido religiosas, fueron absorbidas por el Estado, al adquirir el estatuto de Reales Colegios. Esto ocurrió con el de San José, que desde 1768 fue designado como Colegio Real de Enseñanza, título que se ratificó en 1800. A partir de ese momento, fue el Estado, en teoría, el que nombró, supervisó y proveyó a la existencia del colegio.

La educación, dentro del proyecto del estado borbónico ocupó un lugar muy importante. Influidos por las ideas de Benito Gerónimo Feijoo (1676-1764), Pedro Rodríguez de Campomanes (1723-1802) y Gaspar Melchor de Jovellanos (1744-1811) (Gómez, 2018), se le pensó como el instrumento ideal para desterrar la superstición, afianzar la búsqueda de la verdad por la vía de la razón y, adquirir las habilidades y conocimientos útiles, necesarios para el ejercicio de un trabajo que contribuyera al engrandecimiento del reino.

La educación inicial, así como la persecución de los vagos y mal entretenidos (Gutiérrez, 2016), se pensó como algo que todos debieran establecer, para dotar a las personas de modos honestos de vida y alejarlos de los vicios, causa de la ruina de muchas naciones. Uniformar el sistema educativo, dotar de un plan de estudios, con la lectura de los mismos libros y la asignación de profesores no religiosos, tenía como ventaja no sólo la instrucción del pueblo, sino también la uniformidad

en la búsqueda de crear una nación.

Coinciden en este cambio dos ideas: por un lado, someter al clero a la autoridad del rey, a través de los procesos de secularización de parroquias, conventos y beaterios que estuvieran bajo la jurisdicción del clero regular y, por otro, la necesidad de educar a la población, hombres y mujeres, en las primeras letras, para que todos pudieran contribuir al progreso de la nación. Ambos objetivos quedaban incluidos dentro del proceso modernizador de la corona borbona en España.

El beaterio de San José de Gracia, como una estrategia para la sobrevivencia, decidió aceptar la nueva situación. No hacerlo, habría supuesto su desaparición, pues la corona había decretado ya la extinción de beaterios, en cambio, pasar a ser una escuela para niñas pobres de cualquier calidad, suponía ser de utilidad dentro del proyecto reformista. Así pues, frente al cambio, la resistencia fue nula (Gómez, 2018).

A partir de 1768, año en que se instituye el patronazgo real, como lo relata Muriel (2004), el colegio revistió un nuevo interés por parte de la comunidad, lo que le permitió hacerse de nuevos patrocinadores, quienes promovieron la construcción de una nueva iglesia y edificio, el cual, según la misma autora, se dividió en tres partes: una para las beatas, otra para las niñas educandas y otra para la escuela. El nuevo edificio y templo se estrenó en 1802.

Según ha señalado Gómez (2018), antes de ser colegio real, la instrucción de las niñas era en las labores “propias de su sexo”, lo cual, se limitaba al bordado (o labores de mano) y la doctrina cristiana. A partir de 1768, el programa cambió y se añadió el aprender a leer, escribir y hacer cuentas. En 1781, “... según informó Antonio de la Vía, cura juez eclesiástico encargado de visitar el colegio, también se enseñaba música” (Gómez, 2018, p. 174). La forma de llamarlas también cambió, pasando de ser beatas a colegialas y las estudiantes, niñas educandas. Hasta antes de 1791, las niñas y colegialas podían ser admitidas, sin presentar su carta de limpieza de sangre, sin embargo, a partir de esa fecha, con la llegada del cura juez eclesiástico Alonso Tendero, se volvió un requisito que debía ser solventado. Se ordenó que, quien no pudiera presentarlo, debía salir del colegio. Ello impactó en el número, tanto de colegialas como, de niñas educandas, el cual vino a la baja.

Para adecuar el edificio a ser colegio, en 1769, se inició la construcción de un salón destinado a las seis niñas internas y, se urgió a la rectora que iniciara la construcción de otros para las niñas externas, asegurando que los recursos económicos vendrían de Dios. En 1772 consta que ya estaban en uso esas dos aulas y que había 180 niñas menores de diez años. Las niñas eran enseñadas por las colegialas, quienes debían atender las labores de la enseñanza y armonizarlas con las de la vida religiosa.

Para 1774, según constó en la visita del Arzobispo Alonso Núñez de Haro y Peralta (1772-1800), había ya un salón más, pero aun así, los espacios eran insuficientes, para el número de niñas y maestras. Se patentizó también la necesidad de abrir una puerta a la calle, para que las niñas externas no molestaran la clausura.

El crecimiento del colegio, según ha relatado Gómez (2018), supuso para las colegialas una transformación radical en su estilo de vida, pues con las actividades del colegio, quedaba poco tiempo para la vida contemplativa. La clausura, por su parte, también se veía impactada por el bullicio de las niñas y la capilla resultaba insuficiente, para la asistencia a misa y la instrucción religiosa. Con este motivo, solicitaron autorización para ampliar la iglesia y abrir puerta a la calle, sin embargo, ello les sumió en una penuria, al ir su caso a dar al Consejo de Indias y resultar que el colegio estaba funcionando sin autorización, motivo por el cual, se les dio dos años para arreglar su situación o, de lo contrario, el colegio debía desaparecer. Esta historia, narrada íntegramente por Gómez (2018) termina felizmente para las colegialas, pues recibieron el favor real, lo que les permitió iniciar la obra de ampliación del convento e iglesia y “recibir 25 pesos cada tres meses para su sostenimiento” (Gómez, 2018, p.199).

Las vicisitudes del colegio, sin embargo, no terminaron ahí. En otro largo pleito (Gómez, 2018), podemos ver la incómoda situación en que se coloca al colegio contra su síndico, el cual fue apelado a las instancias, tanto eclesiásticas, como civiles. El pleito, que fue escalando hasta llegar al Rey, sirvió para exponer los conflictos jurisdiccionales entre el poder civil y el poder religioso, el cual terminó en un arreglo salomónico: prevalece el poder del rey, pero éste le autoriza a la iglesia el mantener el control sobre el colegio, en tanto que, como colegio está bajo la jurisdicción del estado y, como corporación religiosa, está bajo

el poder de la iglesia. El asunto fue zanjado definitivamente en 1800 con una cédula real. Con la resolución, todos, con excepción del síndico removido, quedaron conformes y las amenazas proferidas por las beatas-colegialas de salirse, si no quedaban bajo la autoridad eclesiástica, con todos los perjuicios que ello ocasionaba al colegio en particular y, al proyecto educativo en general, fueron conjuradas.

Consideraciones finales

La transición de ser beaterio a colegio de niñas educandas supuso una serie de retos para las autoridades, tanto civiles como religiosas, pero sobre todo, para las beatas, que pasaron de la vida contemplativa, a la vida activa. El primero y quizá más evidente fue la adecuación de los espacios privados de los beaterios para abrirlos al público. Ello supuso la apertura de puertas, el desalojo de habitaciones para dedicarlas a salones de clase y, con ello, la reducción de los espacios habitables para las beatas. Todas estas modificaciones requerían dinero, el cual, no estaba disponible, pero se confiaba en que Dios proveería. Se requerían también modificaciones para separar el espacio público del privado, así como, la dotación de baños, oficinas y demás requerimientos para la atención de las niñas.

Las condiciones materiales de las casas, no siempre eran las mejores. Ya Muriel (2004) ha dado cuenta de las problemáticas que diversos conventos en México, tuvieron que resolver, entre ellas, por ejemplo, las relacionadas con la salud: “(...) como la falta de ventilación, el exceso de humedad en las habitaciones, la falta de luz y la higiene en general, las cuales afectaban tanto a las niñas como a las profesoras” (p. 107). Otras más tenían que ver con el funcionamiento de la vida cotidiana, para lo cual, se dictaron normas que regulaban el vestido, la comida, el descanso, el sueño y el trabajo, designando horarios, espacios y actividades específicas para grupos y edades. Se normaron también las clases en relación con los tiempos, los contenidos, los libros, las profesoras y los profesores, todo ello, acorde con las finalidades que tanto la iglesia como el Estado establecían para las mujeres. Ello supuso una tensión para tratar de armonizar la vida religiosa y el espíritu carmelitano con

la vida activa y, el aprender a ser maestras, lo que supuso un conflicto de identidad.

La apertura del colegio, puso también de manifiesto las estrategias utilizadas por las beatas, para negociar con las autoridades. La amenaza fue una de ellas. Afortunadamente, la decisión de la corona fue salomónica y permitió dejar satisfechos a todos: al rey, conservando su autoridad sobre la iglesia, a la iglesia, conservando su autoridad sobre las corporaciones religiosas y a las colegialas, siguiendo bajo la supervisión del arzobispo. Vemos pues mujeres que, frente al cambio, se transforman, no sin tensiones y disputas, pero accionan para perseverar, hasta donde pueden, en aquello en lo que creen.

Referencias

- Aróstegui, J. (1995). *La investigación histórica: Teoría y método*. Barcelona: Ed. Crítica.
- Báez Macías, E. (1968). Fundaciones de religiosas carmelitas en Querétaro. *Anales Del Instituto De Investigaciones Estéticas*, 10(37), pp. 55-69. <https://doi.org/10.22201/iie.18703062e.1968.37.862>
- Debastiani, Alzinir F. Fr. OCD (2019). Las constituciones OCDS en la historia y en actualidad: fuente del carisma y de la identidad de los carmelitas descalzos seculares. *IV CICLA SUR OCDS*. Recuperada el 22 de abril de 2021 de: <https://www.carmelitaniscalzi.com/wp-content/uploads/2019/10/LAS-CONSTITUCIONES-OCDS-EN-LA-HISTORIA-Y-EN-ACTUALIDAD-Cicla-Sur-2019-libretto.pdf>
- Echeverría, L. (1991). Terceras Órdenes Seculares. *Gran Enciclopedia Rialp*. Recuperado el 22 de abril de 2021 de: https://mercaba.org/Rialp/T/terceras_ordenes_seculares.htm
- Gimeno-Maldonado, C. *Una memoria histórica de la Orden del Carmelo. Roque Alberto Faci (1684-1774)*. Tesis para obtener el grado de Doctor en Historia Comparada, Política y Social, Universidad Autónoma de Barcelona, 416 p. Recuperada el 19 de abril de 2021 de:

https://ddd.uab.cat/pub/tesis/2018/hdl_10803_663977/cgm1de1.pdf

Giordano, M., & Monter, J. (2007). Al borde del abismo: “Falsas santas” e “ilusas” madrileñas en la vigilia de 1640. *Historia Social*. (57), 75-97. Recuperado el 20 de abril de 2021, de <http://www.jstor.org/stable/40657958>

Gonzalbo, P. & Staples, A. (2012), *Historia de la educación en la ciudad de México*. México: El Colegio de México-Secretaría de Educación del Distrito Federal, 563 pp.

Gómez. M. A. (2018). *De pobres beatas a educadoras de niñas: el beaterio de San José de Gracias de Carmelitas Descalzas, 1735-1802*. Tesis para obtener el grado de Maestría en Estudios Históricos, Facultad de Filosofía, Universidad Autónoma de Querétaro. Disponible en: https://www.academia.edu/37856407/Universidad_Aut%C3%B3noma_de_Quer%C3%A9taro, recuperada el 20 de junio de 2020.

Gutiérrez, M. P. (2016). Los subdelegados y la aplicación de medidas contra gente ociosa y vagabunda en la Intendencia de Guadalajara. *Revista Dos Puntas*, Año VIII, No. 14, recuperada de Dialnet-Los-SubdelegadosYLaAplicacionDeMedidasContraGenteOc-6079485.pdf

Guerrero, L. R. (2012), La intendencia obligada. Un intento de supresión de la Intendencia de Zacatecas, siglo XVII. *Revista Mexicana de Historia del Derecho*, Instituto de Investigaciones Jurídicas, UNAM, XXVI, pp. 3-23.

Mantilla, M., Fernández, R. D. & Moreno, A. (2008). *Real Ordenanza para el establecimiento é instrucción de intendentes de ejército y provincia en el reino de la Nueva España Edición anotada de la Audiencia de la Nueva Galicia, edición y estudios*. México. El Colegio de Sonora-El Colegio de Michoacán- Universidad de Guadalajara.

- Martínez, I. O. (2012). La advocación del Carmen. Origen e Iconografía, en *Advocaciones Marianas de Gloria, San Lorenzo del Escorial 2012*, pp. 771-790. Recuperado el 19 de abril de 2021 de: [Dialnet-LaAdvocacionDelCarmenOrigenEIconografia-4064164.pdf](http://dialnet-LaAdvocacionDelCarmenOrigenEIconografia-4064164.pdf)
- Muriel, J. (2004). *La sociedad novohispana y sus colegios de niñas. Tomo II. Fundaciones de los siglos XVII y XVIII*. México: Universidad Nacional Autónoma de México-Instituto de Investigaciones Históricas, Serie Historia Novohispana 70. Disponible en: https://www.historicas.unam.mx/publicaciones/publicadigital/libros/308_02/308_02_04_06_beaterioscolegios.pdf
- Muriel, J. (1974). Notas para la Historia de la Educación de la mujer durante el Virreinato. Beaterio de Carmelitas descalzas, Real Colegio de San José de Gracia de la ciudad de Santiago de Querétaro en *Históricas*, UNAM, Estudios de Historia Novohispana; 5, pp. 97-110. Recuperado de: <http://www.historicas.unam.mx/publicaciones/revistas/novohispana/pdf/novo05/0050.PDF>, 20 de junio de 2020.
- Page, C. (2018). *De beatas y beaterios jesuitas de la provincia del Paraguay, siglos XVII-XVIII. Región y Sociedad*, Año XXX, Núm. 73, pp. 1-22. Recuperado el 19 de abril de 2021 de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/regsoc/v30n73/1870-3925-regsoc-30-73-0011.pdf>
- Ramírez, M. (2017). Espacios de culto y habitación de las carmelitas descalzas de Querétaro en *Boletín de monumentos históricos*, tercera época, núm. 39, pp. 1-39. Recuperado el 22 de abril de 2021 de: <http://boletin-cnmh.inah.gob.mx/boletin/boletines/3EV39P110.pdf>
- Ramos, M. (2016). Santa Teresa en la Nueva España: apuntes para el estudio de una devoción en *Históricas Digitales, Instituto de Investigaciones Históricas*. UNAM. Recuperado el 22 de abril de 2021 de: https://www.historicas.unam.mx/publicaciones/publicadigital/libros/homenaje/04_11_santa_teresa.pdf

Rey, O. (2009). Las instituciones monásticas femeninas, ¿centros de producción?, en *Manuscripts* 27, pp. 59-76 Recuperado el 20 de abril de 2021 de: <https://core.ac.uk/download/pdf/38998967.pdf>

Documentos

Regla de la Orden Carmelita Seglar de la Bienaventurada Virgen María del Monte Carmelo o Tercera Orden Carmelita, recuperada el 22 de abril de 2021 de: <http://www2.ocarm.pcn.net/esp/articles/rtoc-esp.htm>

Capítulo 2

La retórica liberal en las ceremonias de escuelas de primeras letras de Zacatecas, 1868-1889

Laura Rangel Bernal

Desde el surgimiento de la retórica en la Grecia Clásica, la pronunciación de discursos en actos públicos ha sido un eficaz recurso para transmitir ideas y persuadir a grupos de personas de actuar de determinada manera. Por ello, su análisis resulta fundamental para comprender cómo se propagan las ideologías y cómo estas pudieron haber influido en la acción colectiva y en las transformaciones sociales, en el marco de procesos históricos específicos.

En el caso de México, la celebración anual de exámenes públicos y de ceremonias solemnes, en las que se entregaban premios a las y los estudiantes más destacados de las escuelas primarias del país, promovió la producción de textos de carácter retórico, fundamentalmente discursos y alocuciones. Estos textos, que fueron escritos por autoridades locales, docentes, alumnado y algunos personajes destacados de la época, han sido poco estudiados, por lo que constituyen una veta importante de análisis en el campo de la historia de la educación y pueden arrojar luces sobre las transformaciones que experimentó esta última a lo largo del siglo XIX, periodo en el que, a pesar de las difíciles condiciones por las que atravesaba el país, se sentaron las bases del sistema educativo nacional.

En cuanto a la historiografía sobre el tema, los trabajos publicados son escasos. Destaca el de Ríos (2008), quien retoma los discursos escritos con ocasión de las ceremonias, con que cerraban los certámenes públicos del Instituto Literario de Zacatecas; y, el de Martínez (2019), quien analiza los textos retóricos alusivos a las ceremonias de las escuelas elementales de la Ciudad de México y Veracruz; ambos ubicados en la primera mitad del siglo XIX.

En estos artículos se analizan los tópicos de los discursos y de los recursos literarios que emplearon sus autores para transmitir mensajes, que reflejaban la concepción republicana de lo que significaba ser un buen ciudadano³ y cómo debía ser la educación que habría de formar a este último. Asimismo, se analiza el papel que tuvo esta retórica en el marco de las ceremonias, en conjunto con elementos de carácter ritual y simbólico. La conclusión a la que se llega, es que estos elementos formaron parte importante del proceso de construcción de la nueva cultura

³ Se usa aquí exclusivamente el masculino, pues las mujeres no lograron la condición de ciudadanía sino hasta el siglo XX, aunque es claro que ellas también aprendían nociones básicas sobre el tema al recibir la instrucción primaria.

política y escolar, que se gestó en este periodo.

Dado que las condiciones sociohistóricas fueron diferentes en la segunda mitad del siglo, particularmente, después de que el grupo liberal en el gobierno logró restablecer el régimen republicano, abatiendo las pretensiones imperialistas y alcanzando, a la par, un triunfo ideológico; cabe preguntarse, cuáles fueron los temas recurrentes en los discursos pronunciados en las ceremonias escolares en este periodo, cómo se manifestó en ellos el pensamiento liberal y, si las ideas sobre la educación que se transmitieron a través de estos textos, contribuyeron a impulsar las transformaciones educativas que tuvieron lugar, en las últimas décadas del siglo en las diferentes regiones del país.

En este capítulo se pretende dar respuesta a estas preguntas, mediante el análisis de los discursos pronunciados en las ceremonias de distribución de premios, celebradas en escuelas de primeras letras del estado de Zacatecas, en el periodo posterior a la restauración de la República. Se plantea que los textos de naturaleza retórica, que se escribían con ocasión de estas ceremonias fueron uno de los vehículos para transmitir las ideas liberales sobre educación. Un planteamiento adicional es que este tipo de prácticas contribuyeron a impulsar los procesos de modernización educativa y de secularización de la instrucción primaria en el estado, pues se empezó a superar la perspectiva asistencialista que había predominado en el periodo anterior; pasando a ser entendida la educación, como una responsabilidad primordial del Estado y, por tanto, se volvió obligación de las autoridades locales el proveer lo necesario para impulsarla.

En lo que respecta al método, se trabajó con fuentes primarias que constan de los informes redactados por las comisiones, que fueron encargadas de realizar los exámenes y presidir las ceremonias de premiación. Asimismo, se retomaron las reseñas de las ceremonias, que fueron publicadas en el Periódico Oficial local de 1868 a 1889, un periodo en el que la orientación política e ideológica de los gobernantes en turno; así como, de las élites letradas que participaban en este tipo de actos, fue predominantemente liberal.⁴

⁴ Una de las claves para distinguir esta orientación se encuentra, por ejemplo, en los cambios de nombre que tuvo el Periódico Oficial local en un periodo de 21 años que inició con la restauración de la República. Dichos nombres fueron: *El Defensor de la Reforma* (1868-1869), *Periódico Oficial del Gobierno del Estado* (1870-1876) y *El Defensor de la Constitución* (1877-1889).

De dichas reseñas, se extrajeron las transcripciones de los discursos y alocuciones que se seleccionaron, para ser analizadas para identificar sus tópicos y elementos de la argumentación, sobre todo los relacionados con actos exhortativos.⁵

El discurso retórico en el marco de las ceremonias escolares

Para iniciar el análisis, es importante señalar que en este trabajo las ceremonias escolares se entienden como escenarios comunicativos (Nussbaum & Tusón, 1996), en tanto que, son actos de carácter público, donde tienen lugar prácticas comunicativas, en las que intervienen elementos lingüísticos y extralingüísticos, para transmitir mensajes específicos. Los escenarios comunicativos son importantes, desde el punto de vista de los estudios críticos del discurso, dado que pueden ser entendidos como espacios donde ocurren procesos de producción y reproducción de ideologías.⁶

Siguiendo esta línea, los textos retóricos que se escribían con ocasión de las ceremonias pueden considerarse vehículos ideológicos, pues se entiende que sirvieron como medio para la transmisión de ideas, en el marco de la realización de actos de carácter público.⁷ Dichas ideas,

⁵ En el marco de la teoría de los actos de habla (Austin, 1962 y Havertake, 1994. Cit. por Caldero 2016), “los actos exhortativos tienen como objeto ilocutivo que la intención comunicativa del emisor influya en el destinatario del acto para que este realice la acción” (Galeana, 2016, p. 106).

⁶ Siguiendo a Teun van Dijk (2001), se entiende a las ideologías como sistemas que “organizan creencias grupales relacionadas con dominios, las que, a su vez, influyen las creencias específicas de sus miembros y forman finalmente la base del discurso” (p.59). Las cualidades comunicativas, semánticas y retóricas del lenguaje oral y escrito (van Dijk, 1998), así como a su facultad performativa (Butler, 1997), facilitan la difusión de contenidos ideológicos, por lo que se entiende que, textos de tipo retórico pueden tener un papel importante en los procesos de socialización través de los cuales los individuos van construyendo modelos mentales y perfilando sus maneras de actuar en el plano de lo social.

⁷ Cabe decir que, entre los textos analizados se encuentran, principalmente, los discursos y las alocuciones, pero también figuran algunos poemas los cuales, más allá de tener una finalidad meramente expresiva o emotiva, apelaban al público y transmitían una visión particular de educación y de la función que esta tenía en la sociedad, lo cual, podemos asumir, coincidía con las posturas político-ideológicas de sus autores. Esto se relaciona con el hecho de que “los usuarios del lenguaje utilizan activamente los textos y el habla no solo como hablantes, escritores, oyentes y lectores, sino como miembros de categorías sociales, grupos, profesiones, organizaciones,

claramente, eran acordes con el posicionamiento político e ideológico de sus autores, quienes buscaban difundirlas y persuadir a las audiencias de adoptarlas como propias. En este sentido, se entiende que: “los discursos y la intención de sus oradores fungían como mecanismos de persuasión y modificación de actitudes” (Martínez, 2019, p. 21).

Sobre el contexto histórico y sociocultural, en el que se produjeron este tipo de textos durante la primera parte de este siglo, Ríos (2008) explica que se trató de un periodo muy importante, en términos de producción ideológica, en tanto que México estaba construyéndose como una nación moderna. Dicha construcción formaba parte de un proyecto ilustrado liberal, que se implantó una vez consumada la Independencia. En este proyecto, la instrucción primaria ocupaba un lugar central, pues se le concebía como el instrumento mediante el cual, se podía homogeneizar a la población y, de esta manera, llegar a construir una nación unificada.

La relevancia de los textos retóricos en el proceso de construcción simbólica de la nación reside, según lo explica la autora antes mencionada, en que fueron parte de la creación y difusión de una “nueva cultura política republicana” (Ríos, 2008, p. 224). Por medio de estos textos y del arte de la oratoria, se buscó inculcar esta nueva cultura a los estudiantes del Instituto Literario de Zacatecas. Estos jóvenes eran de particular interés, pues tenían la cualidad de formar parte de una reducida élite ilustrada, razón por la cual era de fundamental importancia integrarlos a dicha cultura y hacerlos partícipes en las tareas de modernización del país.

En cuanto al contenido de los textos, aparecían de forma recurrente los temas de la religión, el paternalismo, la fe en la Ilustración y el progreso, pero no siempre lo hacían de manera directa, sino que solía aludirse a ellos mediante imágenes alegóricas y figuras literarias. El análisis de estos tropos permite conocer los recursos de los cuales se valieron sus autores, para transmitir mensajes; mientras que, el análisis de su contenido muestra las motivaciones y aspiraciones que tuvieron los letrados zacatecanos que participaron en este tipo de actos respecto de la educación. De manera adicional, hace patente su interés por los

comunidades, sociedades y culturas” (van Dijk, 2001, p. 22), por lo que sus producciones escritas reflejan, en alguna medida, su posicionamiento ideológico.

asuntos educativos del estado, lo cual parece ser una constante en los liberales de la época.

En su estudio sobre los discursos pronunciados en ceremonias de escuelas elementales en la Ciudad de México y Veracruz, entre los años de 1823 a 1858, Martínez (2019) identifica tópicos y objetivos similares a los que encontró Ríos (2008), pues encuentra en ellos la finalidad de construir “una ciudadanía republicana”; en este caso, “basada en máximas morales y religiosas” (Martínez, 2019, p. 4). Con base en dichas máximas, se buscaba formar “individuos útiles a la patria”, es decir, que tuvieran las cualidades y habilidades que se requerían para avanzar por la vía del progreso. Por ello, el autor habla de una concepción “utilitarista ilustrada” de ciudadanía, la cual se apoyó en la enseñanza confesional, para formar moralmente a la población infantil (Martínez, 2019, p. 10).

En adición a lo anterior, según lo comenta el autor y, en concordancia con lo que encontró Ríos (2008) para el caso de la educación superior en Zacatecas, en estos textos, se expresaba un marcado paternalismo, pues a falta de un aparato educativo público, se entendía que el acceso a la educación dependía de la voluntad de benefactores y de las instituciones que se mantenían gracias a sus aportaciones económicas.

Ello se hace patente en el hecho de que, durante este periodo, además de escuchar los discursos pronunciados por las autoridades que asistían a los actos, como era costumbre, también se empezó a ceder la voz al alumnado, con la finalidad de que: “los niños y jóvenes oradores externaran su agradecimiento a esos patronos a través de saluciones y concepciones de ciudadanía, heroicidad y beneficencia, porque los concebían como sus padres políticos, los mediadores de una ciudadanía realizable” (Martínez, 2019, p. 17).

En la segunda mitad del siglo XIX, la tarea de formar ciudadanía desde la instrucción primaria continuó, pero se observan cambios en los discursos que podían escucharse en este tipo de ceremonias, cambios que fueron resultado de los procesos de transformación que estaba experimentando la educación en este periodo.

Por una parte, se fortalece el aparato educativo público, lo cual provoca que las expresiones de paternalismo se vayan relegando, pues no se depende en la misma medida de la beneficencia y de la buena volun-

tad de unas cuantas personas. Esto se observa, sobre todo, una vez que se establecen la obligatoriedad y la gratuidad de la instrucción primaria, con lo cual, su impartición se vuelve una responsabilidad primordial de los gobiernos locales y, recae sobre ellos, el trabajo de asegurar el acceso a este nivel educativo a la totalidad de su población.⁸ Así lo reconocía Severo Cosío, gobernador interino de Zacatecas, en un decreto de 1863:

... es una obligación del Gobierno fomentar la enseñanza primaria en el estado, porque ella es la base en que debemos fundar la mejora de la sociedad; que el cambio de esta depende de la instrucción que eleva y regenera a la criatura, conduciéndola a otras regiones de felicidad; que los grandes obstáculos habidos para tener ese resultado, en la mayor parte de los pueblos, se derivan a la falta de directores inteligentes que difundan al expresada enseñanza con el acierto que corresponde (Cosío, 1863. Cit. por Pedrosa, 1889, p. 37).

Al establecerse el carácter obligatorio y gratuito de la educación, la población de menores recursos pudo tener una postura distinta a la paternalista, que la mantenía en espera de la buena voluntad de las instancias benefactoras y, tener la posibilidad de desempeñar un papel más activo en lo que respecta a los asuntos educativos, por ejemplo, dirigiéndose a los representantes de los gobiernos locales y pedir directamente que no descuidaran las tareas, relativas al buen funcionamiento de los establecimientos.

Al respecto, se enfatizaba que no solo correspondía a los gobiernos crear el mayor número de escuelas posible, “sino que su empeño principal debe extenderse a organizarlas, impulsarlas y sostenerlas fijando su atención en revisar escrupulosamente las condiciones en que se encuentran” (Periódico Oficial del Gobierno del Estado, 14 de diciembre de 1875, p. 3).

Por otro lado, en este periodo se establece el principio de laicidad en la legislación educativa. Ello da pie a que se vayan eliminando los contenidos religiosos y que la moral católica, por consecuencia, vaya perdiendo centralidad en el ámbito de las primeras letras, hasta el punto

⁸ En el estado del Zacatecas, se buscó lograr dicho acceso mediante acciones como la apertura de nuevas escuelas para ambos sexos, el acondicionamiento de los establecimientos existentes y la formación de más docentes, gracias a la expansión de la educación normalista.

en que se la sustituye en los programas de estudio por las lecciones de moral práctica. Estas son de particular interés en lo que respecta a la implementación del principio de laicidad, ya que, mediante ellas, se buscaba contribuir a la formación moral del alumnado, pero ya no desde las enseñanzas de un credo religioso, sino desde un punto de vista secular (Magallanes, 2016).

En lo que concierne a lo retórico, si bien aún son constantes las alegorías religiosas, tanto en los discursos y alocuciones, como en los poemas, estas se mezclan con referencias a la filosofía, a la literatura latina, la mitología griega y, sobre todo, a los últimos avances de la ciencia, como se puede ver en el siguiente fragmento:

La civilización moderna señala sus magníficas olimpiadas con el descubrimiento de la brújula, de la pólvora, de la rotación de atracción universal de los globos celestes, de esa multiplicación asombrosa de la palabra que se llama la imprenta; con un mundo nuevo que saca de los inexplorados desiertos del océano; con el vapor que acorta las distancias de mar y tierra; con la electricidad, fibra de la fraternidad universal, dialogadora instantánea de las naciones; con la iluminación magnífica del gas; con un rayo de luz, reproduciendo los distantes perfiles de la patria, las bellas perspectivas de la naturaleza, y la imagen de los seres más caros del corazón (Periódico Oficial del Gobierno del Estado, 17 de abril de 1874, p.3).

Puede decirse que la inclusión de estas referencias, marcó la transición hacia un discurso educativo más heterogéneo y, paulatinamente, más secular.

Tópicos y motivaciones de los discursos

En los discursos analizados, se repiten algunos de los tópicos identificados en los estudios revisados en el apartado anterior: la fe en la Ilustración y el progreso (Ríos, 2008) y, el culto a la juventud (Martínez, 2019). Este último solía manifestarse mediante exaltaciones a esta etapa de la vida, de la cual, se hablaba con cierta nostalgia, pues se la describía como “edad única risueña”, “exenta de dolores, y en la que el alma no ha experimentado las crueles decepciones de la madura edad”. (*El Defensor de la Reforma*, 18 de febrero de 1868, p. 3)

En cuanto a la fe en la Ilustración y el progreso, el análisis realizado muestra que este tópico está directamente relacionado con la representación de la educación como panacea, pues se esperaba que esta pudiera resolver los múltiples males que aquejaban al país. Con esta idea en mente, se escuchaban exhortaciones, donde se pedía a las y los asistentes a las ceremonias que se olvidaran por un momento de sus desgracias civiles, y llenos de fe en el porvenir, procuraran remediarlas por medio de la instrucción (Periódico Oficial del Gobierno del Estado, 18 de enero de 1873).

Como puede verse, se consideraba a la educación como la puerta de entrada a la civilización y, por ende, al progreso. De esta creencia, que parece haber estado muy extendida, derivan los frecuentes llamamientos, mediante los cuales se exhortaba al alumnado, para que siguiera estudiando y dedicando su empeño para formarse como ciudadanos útiles a la patria: “creced pues, pronto, y aprended más pronto todavía, porque la sociedad os necesita y os necesita instruidos, vivos y aplicados” (*El Defensor de la Reforma*, 11 agosto, 1868, p. 3). Esto se asocia con la concepción utilitarista de la ciudadanía que plantea Martínez (2019), en tanto que, la finalidad de formar ciudadanos era aportar directamente al desarrollo científico, económico e industrial del país.

Otro tópico identificado fue el de la pacificación, mediante la educación. Es necesario recordar que, para este punto de la historia, México había pasado por varias décadas de problemas políticos, revueltas, intervenciones, entre otros conflictos bélicos, a los cuales se sumaban las problemáticas locales del bandolerismo, la criminalidad y el contrabando (Amaro, 2017). Dado que en los textos analizados, se igualaba a la guerra con la barbarie, se entendía que la instrucción de la población habría de tener como uno de sus efectos la pacificación del país, pues contribuiría a resolver los conflictos mediante el diálogo y, no por medio de las armas; además de que proveería a los ciudadanos de una conciencia sobre sus derechos y, les enseñaría a defenderlos por la vía legal. Es por ello que se llegó a decir que fundar una escuela era “levantar una columna a la paz y al progreso en el provenir” (Periódico Oficial del Gobierno del Estado, 2 de agosto de 1876, p. 4).

La educación también se asociaba con la libertad y, esta última, con la construcción de la nación. El triunfo liberal que condujo a la restau-

ración de la República en el año de 1867 fue un acontecimiento sumamente importante, para establecer la plena soberanía del país, la cual se había visto coartada en años anteriores por intervenciones extranjeras. En palabras de Galeana (1989), a partir de este momento: “por fin pudo ponerse en práctica el proyecto liberal de nación que implicaba la organización de un Estado soberano, civil y laico con un sistema republicano, federal y democrático, solucionando definitivamente la dicotomía monarquía-república” (p. 13).

La libertad, por tanto, fue entendida por quienes redactaron o ayudaron a redactar los discursos, como una condición para construir la nación y para construir ciudadanía. En ambos procesos lograr instruir a la población, se consideró una tarea fundamental:

Porque pasaron ya los tiempos de oscuridad y opresión en que la ignorancia de los pueblos era un elemento de orden y paz: hoy nadie dude que las sociedades para ser dichosas han de ser libres, para ser libres han de ser virtuosas, y para ser virtuosas han de ser ilustradas (*El Defensor de la Reforma*, 20 de febrero de 1868, p. 3).

Un último tópico que sobresale es la obligatoriedad de la educación y las modificaciones, tanto culturales como institucionales, que esto implicó. Por ejemplo, son frecuentes las referencias al trabajo infantil, al que se veía como un obstáculo para lograr el objetivo de lograr instruir a todos los niños y niñas. En los discursos, mediante exhortaciones explícitas, se buscaba modificar las actitudes y las creencias que tenían las familias sobre el trabajo infantil, sobre todo, el realizado en el campo, ya que, este alejaba de la escuela a las y los menores, por periodos considerables de tiempo. El no enviar a sus hijos e hijas a la escuela llegaba a ser señalado como falta moral; se le calificaba como “un egoísmo execrable”, “un interés mercenario”, por culpa del cual se sacrificaba “el porvenir de sus hijos”, y, por ende, el de la nación (Cosío, 1863. Cit. en Pedrosa, 1889, p. 38).

Adicionalmente, esta reticencia o, en algunos casos, negligencia de las familias era vista como un obstáculo, para lograr la universalidad de la educación, es decir, que esta pudiera alcanzar a la totalidad de la población, lo cual, a su vez, se entendía como un óbice en la vía del progreso, por la cual, se pretendía que se encaminara el país:

Eduquemos a la niñez para que esa educación sea el principio de una nueva era, no estemos tranquilos solo porque haya establecidas escuelas de primeras letras, mientras no veamos que cada familia lleva a educar a ellas a sus hijos, porque muy frecuentemente vemos prosperar a la vagancia, fiada en que la alimenta el trabajo de un tierno niño. Mientras no logremos ver realizada esta necesidad, difícil es que podamos conservarnos en paz, cuando la gran masa de nuestro pueblo no está educada, él será incapaz de comprender sus legítimos derechos y estará muy espuesto [sic] a seguir el torrente a que le conducen frecuentemente los que, halagando sus pasiones, se han servido de él como instrumento para trastornar nuestro porvenir (*El Defensor de la Reforma*, 21 de enero de 1868, p. 4).

En este fragmento de discurso, una vez más se repiten los temas de la pacificación y de la fe en el porvenir: ese futuro de grandeza y bienestar que, se esperaba, habría de alcanzarse mediante la instrucción del pueblo pues, si bien, esta no traería un beneficio económico inmediato a las familias, sus frutos colectivos habrían de redituar en el progreso del país en los años venideros.

Conclusiones

Como producto de su época, los discursos que se escribieron con el fin de ser pronunciados en las ceremonias de las escuelas primarias de Zacatecas en la segunda mitad del siglo XIX, reflejan los anhelos y aspiraciones de sus autores: el progreso del país; el contar con una población ilustrada que fuera capaz de ejercer la ciudadanía; ver el término de los conflictos armados y de la criminalidad; alcanzar la prosperidad mediante el desarrollo de la ciencia, la industria y el comercio; construir una nación soberana; materializar un futuro en el que México, se pudiera situar en el mismo escaño que los países más desarrollados del mundo, etc. Todo ello se esperaba que se pudiera lograr mediante la educación.

Si bien se les puede acusar de tener una fe excesiva en los alcances y posibilidades de esta última, es necesario recordar que estos textos también tuvieron una función ideológica que, en este caso, sirvió para posicionar al proyecto liberal de nación, como el que podría conducir al país por la senda del progreso. Esta idea se mantuvo en los discursos

aun si, en los hechos, los avances en materia educativa fueran más bien modestos a la luz, no solo del análisis actual, sino también de algunas voces de época.

En cuanto a las transformaciones educativas que se dieron en este periodo, puede decirse que algunas de las ideas que transmitieron estos discursos sobre la educación, contribuyeron a su secularización, puesto que, los fines y objetivos de la instrucción primaria estuvieron directamente orientados al progreso y, al desarrollo económico; dejando de lado la salvación de las almas y otras finalidades espirituales, que habían estado presentes en periodos anteriores, lo que, a su vez, hizo patente la necesidad de modernizar la educación, para integrar las más recientes aportaciones pedagógicas y científicas.

Respecto al contenido de estos textos, se repiten algunos de los tópicos que ya se habían visto en discursos educativos de décadas anteriores, pero se les suman otros que reflejan nuevas preocupaciones y motivaciones: la pacificación del país, la libertad como fundamento de la nación y de la ciudadanización, la eliminación del trabajo infantil y la implementación de la obligatoriedad y la gratuidad de la educación.

Por último, sobre el poder persuasivo que pudieron haber tenido estos discursos, es necesario comprender que la efectividad en la transmisión de los mensajes que contenían, no sólo depende de las palabras, las figuras literarias o de un uso estético del lenguaje, sino también de los componentes paralingüísticos que forman parte de la “dramatización” o performance que se realiza al pronunciar un discurso, en el cual, entran elementos como la expresividad gestual y corporal, el tono de voz, el ritmo y entonación, entre otros que dependen más de la parte receptora, como es la disposición del público a captar los mensajes e, inclusive, la simpatía que despertara o no la persona que estaba haciendo uso de la voz.

Dado que sobre esto se tienen muy escasos datos, no es posible determinar en qué medida esta retórica incidió en el actuar de la población zacatecana, particularmente, en los niños y niñas que asistían a estas ceremonias y a quienes se apelaba directamente, para que siguieran estudiando. No obstante, permanecen como testimonios de las formas en las que se ha concebido la educación en México, de las cualidades que se le han atribuido y de los proyectos político-ideológicos que han recurrido a ella, como medio para alcanzar sus fines.

Referencias

- Amaro Peñaflores, R. (2017). *La educación popular en Zacatecas. De las primeras letras a las escuelas de artes y oficios: trabajadores, pobreza y laicización (1767-1897)*. México: Universidad Autónoma de Zacatecas.
- Butler, J. (1997). *Excitable speech. A politics of the performative*. Estados Unidos: Routledge.
- Caldero, J. (2016). *Percepción de la (des)cortesía de los actos exhortativos en la adquisición del español por dicentes de E/LE*. (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid, España.
- Galeana, P. (1989). El liberalismo, la Iglesia y el Estado Nacional. *Estudios Políticos*, Vol. 8, Núm. 4, pp. 10-17.
- Magallanes, M. del R. (2016). *La educación laica en México. La enseñanza de la moral práctica XIX-XX*. México: Policromía.
- Martínez, P. (2019). Los discursos pronunciados en las ceremonias de las escuelas elementales de la Ciudad de México y Veracruz, 1823-1858. *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, Vol. VII, Núm. 13, pp. 1-25.
- Pedrosa, J. E. (1889). *Memoria sobre la Instrucción Primaria en el Estado de Zacatecas 1887-1888*. Zacatecas: Imprenta del Hospicio de Niños de Guadalupe.
- Nussbaum, L. y Tusón, A. (1996). El aula como espacio cultural y discursivo. *Signos. Teoría y práctica de la educación*, Núm. 17, enero-marzo 1996, p. 14-21.
- Ríos, R. (2008). Rito y retórica republicanos. La formación de los ciudadanos en el Instituto Literario de Zacatecas, 1837-1854. En Alvarado, M. de Lourdes & Pérez Puente, L. (coords.) (2008). *Cátedras y catedráticos en la historia de las universidades e instituciones de educación superior en México*. II. México: ISSUE-UNAM, pp. 209-230.
- Van Dijk, T. (1998). *Texto y contexto. Semántica y pragmática del discurso*. Madrid: Cátedra
- Van Dijk, T. (2000). El discurso como interacción en la sociedad. En Van Dijk, T. (comp.). *El discurso como interacción social. Estudios*

del discurso: introducción multidisciplinaria. Volumen 2. Barcelona: Gedisa, pp. 19-66.

Fuentes hemerográficas

El Defensor de la Reforma (1868-1869).

Periódico Oficial del Gobierno del Estado (1870-1876).

Capítulo **3**

La equidad de género en la educación médica: inicios de la “feminización” de la medicina mexicana

*José Luis Martínez Rodríguez
Mario González Gutiérrez
Rosalinda Gutiérrez Hernández*

Introducción

La historia ha relegado a las mujeres por mucho tiempo, colocándolas en un papel secundario a comparación de los hombres, quienes siempre han sido los actores en los acontecimientos históricos de la humanidad. Sin embargo, “detrás de un gran hombre, hay una gran mujer”, frase sexista que de alguna manera extraña señala algo cierto; la mujer y el hombre son un complemento, pero de ninguna manera ninguno de los dos sexos debe estar detrás del otro.

Recientemente, en comparación a la historia corta de la humanidad, algunas mujeres de forma valiente y perseverante, han evitado este trato inequitativo mediante un movimiento popular que pretende educar a las nuevas generaciones en lo que hoy en día se llama “equidad de género”. Este movimiento se ha dado en todas partes del planeta; y, a pesar de un “mundo machista por naturaleza”, las mujeres han estado presente en todas las áreas del conocimiento, entre ellas, el área de la medicina.

El presente trabajo, basado en una investigación puramente histórica-documental, permite concluir con un análisis y una reflexión acerca de la evolución e importancia de la equidad de género en la educación médica mexicana; señalando a las principales mujeres que incursionaron en la medicina y abrieron las puertas de la educación médica a sus congéneres. Dicho movimiento, sería señalado por las mentes cerradas de la sociedad machista y académica del ciclo XIX como la “feminización de la medicina”.

El machismo en México

La introducción de las mujeres a las universidades mexicanas fue un acontecimiento histórico que impactó socialmente durante el siglo XIX, ya que, el acceso a la educación superior, en la mayoría de las carreras, fue exclusiva para los varones. La mujer fue siempre considerada como un apoyo para el hombre y, normalmente, ellas llevaban a cabo las labores del hogar. Se dice que el machismo propiamente mexicano, se forjó durante la época de la Conquista, proveniente de una educación propiamente española, mostrando al hombre como un signo de superio-

ridad (Paz, 1998). Sin embargo, también se presentó el concepto de la familia, que como base estaría constituida por el poder y el amor; los hombres representarían el poder, mientras que las mujeres representarían el amor (Jónasdóttir, 2011).

Las familias mexicanas tomarían dicho estilo de vida y le darían su toque característico; el hombre sería un protector de la familia, teniendo el mando total y ofreciendo a la mujer cierto grado de poder sobre los hijos y las hijas, además de darle el título de “ama de casa”. Por su parte, la mujer ofrecería el cariño y apoyo incondicional al hombre, además de cuidar a la prole. Tanto el hombre como la mujer tomarían estos papeles y, cualquiera que se saliera de dicho actuar, sería señalado por la sociedad (Vargas, Pozos & López, 2008).

La influencia americana

Los diversos casos de injusticias contra las mujeres a través del tiempo, provocaron que los días 19 y 20 de julio de 1848 se desarrollara la Convención de Seneca Falls, la primera Convención sobre los derechos de la mujer en Nueva York, Estados Unidos. Ese día, se firmó la Declaración de Seneca Falls, suscrita por sesenta y ocho mujeres y treinta y dos hombres de diversos movimientos y asociaciones sociopolíticas, con el objetivo de analizar y estudiar las condiciones y derechos sociales, civiles y religiosos de la mujer (García, 1996). Tan significativo fue dicho movimiento social, que en el año de 1920 se le brindaría a las mujeres estadounidenses, posteriormente, a una lucha constante, el derecho a votar (Suari, 2015).

Un año antes del movimiento feminista en Estados Unidos, una mujer llamada Elizabeth Blackwell (1821-1910), demostró a los hombres que no existía un impedimento, para que una mujer pudiera formarse como médica. Así, al ser rechazada en 12 universidades, en 1847 Blackwell fue aceptada como estudiante de medicina por el Geneva Medical College, ubicado en el norte del estado de Nueva York. El 23 de enero de 1849, se convirtió en la primera mujer en obtener un título de médica en los Estados Unidos y el mundo, mostrando el mejor promedio, en un evento en el que todo el público se puso de pie. Sin embargo, su país la

rechazaría como profesional y la obligaría a viajar a Francia, donde se especializaría en obstetricia (Blackwell, 1858).

Años después, Blackwell regresaría a su país natal trabajando en una clínica liderada por cuáqueras, atendiendo a personas en extrema pobreza. Posteriormente a la Convención de Seneca Falls, las mujeres estadounidenses tendrían mucho más poder y acceso a la educación, sin embargo, aún predominaría la discriminación por parte de la sociedad conservadora (Blackwell, 1858).

Blackwell sería una inspiración para muchas mujeres en el mundo, ya que, gracias a ella, se fundaría la Escuela de Enfermería (1857) y una Escuela de Medicina (1867) en Nueva York, en compañía de su amiga Rachel Cole, primera médica afroamericana. Muchas mujeres en el mundo viajarían a los Estados Unidos, con la finalidad de tener la oportunidad de estudiar medicina; así, a nivel internacional, particularmente occidente, se estaría iniciando un movimiento feminista, para poder tener el derecho y acceso a la educación (Jaramillo, 2010).

Inicios de las mujeres en la medicina mexicana

En México, las mujeres también tuvieron un camino difícil con respecto al acceso a la educación médica. Matilde Petra Montoya Lafra-gua (1859-1938) es reconocida al día de hoy como la primera médica mexicana graduada (Imagen 1), por la Escuela de Medicina de México (Álvarez, 2015).

Originaria de la Ciudad de México, la joven se inició en la carrera de Obstetricia y Partera en la Escuela Nacional de Medicina, pero por problemas económicos y de salud tuvo que abandonarla poco tiempo después. Sin embargo, durante el año 1875 continuó en la Escuela de Parteras y Obstetras de la Casa de Maternidad, atendiendo a madres solteras. En 1877 Matilde Montoya se recibió como partera, realizando prácticas en el Hospital de San Andrés; aprendiendo cirugía menor como aprendiz y estudiando latín, griego y matemáticas, con el apoyo de profesores particulares (Castañeda & Rodríguez, 2011).

Nuevamente por cuestiones de salud, viajó a la ciudad de Puebla donde ejerció su profesión, dedicándose a cirugía en obstetricia y enfer-

medades principalmente en mujeres. Su excelente trabajo le hizo ganar un gran prestigio; sin embargo, los médicos locales la calumniaron y difamaron, obligándola a viajar hacia la ciudad de Veracruz (De Romo & Castañeda, 2008).



Imagen 1. Matilde Petra Montoya Lafragua.

Fuente: Rodríguez & Castañeda, 2015, pp. 36 y 39.

Para el año de 1880, Matilde Montoya regresó a Puebla, trabajando menos de un año, antes de tomar la decisión de inscribirse a la Escuela de Medicina de esa ciudad, pero las difamaciones continuaron, llamándola “impúdica” y “mujer peligrosa”, por el simple hecho de querer ser médica, obligándola a tomar la decisión de desistir. Pese a los malos comentarios, existieron personas que al comprobar las habilidades de Matilde, confiaron en ella, ganando bastante clientela. Sin embargo, los comentarios seguían y ahora la tachaban de “mujer liberal”, “masona” y “protestante”, comentarios que incidieron para una baja en el número de las y los pacientes que acudían (Jaramillo, 2010).

Pese a todo lo vivido, Matilde, con una voluntad y decisión asombrosa, viajó otra vez a México e, intentó nuevamente, estudiar medicina, pero esta vez en la Escuela Nacional de Medicina, quedando aceptada en el año de 1882, a sus 23 años de edad. La mayoría de sus compañeros y profesores, se opondrían al hecho de que una mujer pudiera terminar con el título de médica, argumentando comentarios como “debía ser perversa la mujer que quiere estudiar medicina, para ver cadáveres

de hombres desnudos” (Jaramillo, 2010, p. 72). Cabe mencionar que no todo mundo estaba en contra, a quienes sí la apoyaron, sobre todo algunos compañeros, recibieron el sobrenombre de “Los Montoyos” (Jaramillo, 2010).

Tiempo después, lograron expulsar a Matilde Montoya, con el argumento de que no había acreditado algunas asignaturas de nivel bachillerato. Esto provocó que ella acudiera a la Escuela de San Ildefonso, con la finalidad de revalidar materias como latín, raíces griegas, francés, matemáticas y geografía. Sin embargo, su solicitud fue denegada, ya que, su reglamento decía “alumno”, no “alumna”. La indomable Matilde no se quedaría con los brazos cruzados, decidiendo escribir y mandar una carta al mismísimo presidente de la República Mexicana, en aquel entonces general Porfirio Díaz, describiendo y argumentando todo lo sucedido. Con el apoyo del presidente Porfirio Díaz, se le facilitaría el proceso de revalidación y, su posterior reincorporación a la Escuela de Medicina (Jaramillo, 2010).

Al culminar sus estudios, Matilde solicitaría presentar su examen de titulación, pero nuevamente sería rechazada por ser “alumna”; para lo cual, nuevamente acudiría al presidente del país, logrando obtener un decreto presidencial el 24 de agosto de 1887, en el que se modificó el estatuto de la Escuela Nacional de Medicina, con la finalidad de que también las mujeres pudieran graduarse y titularse como médicas. En relación con esto, todos los que estarían en contra de Matilde, comentarían que si ella logró formarse como médica, sería tan solo por un “decreto presidencial” (Arias & Ramos, 2011).

Las y los detractores de Montoya siguieron haciendo de las suyas, asignándole el jurado más exigente; no obstante, ella contestaría correctamente todos los cuestionamientos y presentaría de forma correcta su tesis titulada “Técnica de laboratorio en algunas investigaciones clínicas”. Al día siguiente, presentaría su evaluación de disección en el anfiteatro y examen práctico en el Hospital San Andrés; finalmente, se tomó la decisión de aprobarla por unanimidad (Azcoitia, Lombard & Flores, 2014).

La presencia del general Porfirio Díaz en el examen profesional de Matilde Montoya, para muchos sería el motivo por el cual Matilde ob-

tendría el título de “Médico cirujano”. Este hecho histórico también resaltaría el modelo de modernización de la educación del Porfiriato, marcando mayores oportunidades para las mujeres en todo el país. La comunidad académica y la sociedad machista indicarían con burlas que la medicina estaría sufriendo una “feminización”. Como era de suponerse, este acontecimiento histórico fue de gran controversia, llevándose a cabo en la misma temporalidad de los movimientos feministas en el país (Jaramillo, 2010). De esta manera:

El período estudiado coincide con el crecimiento del movimiento feminista en México que, a su vez, es reflejo del movimiento feminista internacional. Cuando Matilde Montoya se estaba graduando, ya existía la primera revista feminista en México (1884-1887) llamada *Violetas del Anáhuac*. Escrita solamente por mujeres, había sido fundada y dirigida por Laureana Wright González, una de las primeras luchadoras por la igualdad de derechos y oportunidades para hombres y mujeres. Pocos años después, en 1910, aparecía el Club Femenil Antireeleccionista, bajo el muy vernáculo nombre de Las Hijas de Cuauhtémoc. La lucha por la igualdad de derechos y oportunidades de género continuó creciendo durante el período que abarca el estudio biográfico que nos ocupa y no fue sino hasta 1953 que estos derechos se elevaron a rango constitucional (Castañeda & Rodríguez, 2011, p. 31).

Los periódicos en todo el país difundieron la noticia de que una señorita o damita obtendría el título de “doctor en medicina”, dividiendo opiniones en quienes estaban de acuerdo (conocidos como “montoyistas”) y, las personas que se reusaban a que una mujer pudiera llegar a formarse como médica (“los antimontoyistas”). Con base en lo anterior, es importante considerar que por la cultura mexicana, la religión y la estructura que representaba la familia en el periodo, era inimaginable que una mujer pudiera llegar a tal formación académica; para muchas personas, Matilde Montoya debía de comportarse como una mujer y solo dedicarse a los cuidados de la salud o a las labores del hogar. Por lo tanto, a pesar de estar formada y tener el apoyo presidencial, Matilde era catalogada como una mujer inmoral (Jaramillo, 2010).

El avance de la formación profesional de Matilde Montoya provocó que muchas mujeres pudieran atreverse a estudiar medicina, no solo en la Ciudad de México, sino en todas las Escuelas y Facultades del país.

La ahora Dra. Matilde Montoya, con la finalidad de apoyar a sus congéneres, participó en varias asociaciones femeninas como el “Ateneo Mexicano de Mujeres” y “Las Hijas de Anáhuac”, pero curiosamente, no fue invitada a ninguna asociación o academia médica, por la exclusividad masculina de estas (Arias & Ramos, 2011).

Matilde Montoya dedicó toda su vida a la medicina en la consulta particular, teniendo dos consultorios, uno en el barrio de Mixcoac, ubicado en la Alcaldía Benito Juárez, en la Ciudad de México, donde vivía; y, otro en Santa María la Ribera, también en la Ciudad de México, donde atendía a todo tipo de pacientes, cobrándoles según sus posibilidades (Carrillo, De la Torre, Espinoza & Carrillo, 2015). Finalmente, Montoya dejó su profesión a los 73 años por cuestiones de salud y falleció el día 26 de enero de 1938 a sus 79 años de edad (Gómez, 2012).

Los antecedentes de Blackwell en los Estados Unidos, los movimientos feministas, el “atreimiento e inmoralidad” de Montoya en México y, otras acciones significativas por parte de mujeres en otros sitios del mundo, serían el inicio de la lucha por una equidad de género.

Feminización de la educación médica mexicana

Posteriormente a la graduación de Matilde Montoya y hasta 1940, se han identificado 151 médicas formadas en las diferentes Escuelas y Facultades de Medicina en todo el territorio nacional, la mayoría de ellas, de la Escuela Nacional de Medicina de la Universidad Nacional de México; dando lugar a la feminización de las instituciones de educación médica, término que indicaría un aumento paulatino, en el número de mujeres en esta formación académica (Jaramillo, 2010).

En la Universidad Nacional de México, también se formarían las primeras médicas provenientes de otros países, como María Concepción Palacios Herrera de Nicaragua y Marieta Rimola de Biasso de Costa Rica; al igual que Sofía Polzhidok, que no fue la primera médica de su país, pero viajó a México por la oportunidad de formarse en esta ciencia. De igual manera, se formaron las pioneras originarias de Chiapas, Chihuahua, Guanajuato, Guerrero, Hidalgo, Jalisco, Michoacán, Morelos, Puebla, Querétaro, San Luis Potosí, Sinaloa, Tabasco, Tamaulipas,

Veracruz y Zacatecas (Rodríguez & Castañeda, 2015).

Una gran parte de las mujeres decididas a estudiar medicina serían originarias de la provincia, y no de la capital como se pensaba. La mayoría de las estudiantes no era de clase privilegiada; sin embargo, fueron mujeres decididas que cambiaron significativamente su vida, alejándose de su familia y amistades, asimilando la gran ciudad y la búsqueda de alojamiento; y, además, soportando la crítica de la sociedad por la elección de estudiar una carrera que hasta hace poco sería exclusiva de hombres. Por lo general, las mujeres que se postulaban contaban con una formación de profesoras, tomando la carrera magisterial como equivalente de la preparatoria, por lo menos durante el Porfiriato y principios del siglo XX (Rodríguez & Castañeda, 2015).

A pesar de un constante apoyo gubernamental e institucional educativo, los colegas médicos tardaron muchos años para aceptar a las mujeres en las asociaciones médicas, obligándolas a formar sus propias agrupaciones. En 1926 un grupo de 15 doctoras crearían la “Asociación de Médicas Mexicanas”, teniendo como primera presidenta y fundadora a la Dra. Antonia Leonila Ursúa López, originaria de Jalisco, pero formada, al igual que Matilde Montoya, en la Ciudad de México. Esta asociación apoyaría a muchas mujeres a completar sus estudios, a formar redes entre las médicas formadas y en defender los derechos de las mujeres en instituciones educativas y de salud (Rodríguez & Castañeda, 2012).

Otro grupo feminista fue el “Frente Único Pro Derechos de la Mujer” (FUPDM), la organización más amplia e importante de mujeres que ha tenido el país. Al respecto, se retoma la siguiente cita:

En agosto de 1937, la existencia del FUPDM influyó en la decisión del presidente Cárdenas de enviar al Congreso de la Unión la iniciativa para conceder el voto a las mujeres, misma que fue aprobada por unanimidad en la Cámara de Diputados y por mayoría en la de senadores. En 1938, el Frente impulsó la creación del Comité Femenino Pro Redención de la Economía Nacional, que realizó una amplia campaña nacional de recolección de fondos para el pago de la deuda contraída con la expropiación petrolera. Al terminar el sexenio cardenista, el FUPDM fue perdiendo fuerza y desapareció entre 1939 y 1940. Al FUPDM pertenecieron las doctoras Mathilde Rodríguez-Cabo, Esther Chapa Tijeri-

na y la nicaragüense María Concepción Palacios Herrera (Rodríguez & Castañeda, 2012, p. 13).

Todos estos acontecimientos históricos influirían para que el 17 de octubre de 1953 existiera una reforma al artículo 34 de la Constitución, en la que las mujeres por fin tendrían derecho al voto, emitiéndolo por primera vez el 3 de julio de 1955, para elegir a diputaciones federales de la XLIII Legislatura (De la Torre, 2004).

A partir de los años setenta, se iniciaron esfuerzos en la promoción de los derechos de las mujeres, al denunciarse las condiciones jurídicas y sociales de trato diferencial, con respecto de los hombres. Estos movimientos causaron una serie de acuerdos internacionales, en los que México se comprometió a establecer políticas para la promoción de la equidad de género (De la Torre, 2004).

En el 2003, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) creó una Red Nacional de Enlaces Académicos de Género, que derivó posteriormente en Redes Regionales. Para el año 2009, se celebró la Reunión Nacional de Universidades Públicas “Caminos para la Equidad de Género en las Instituciones de Educación Superior”, en la que se planteó como objetivo trabajar la perspectiva de género como eje transversal, proponiendo una legislación, para permitir la creación de comisiones de género dentro de las Instituciones de Educación Superior (IES), vigilando de forma estricta, los reglamentos enfocados a la equidad de género dentro de las universidades (Mata, 2017).

En el año 2009, se dio la Declaración Mundial sobre la Educación Superior, decretada por la UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura). Esta Declaración hizo diversas reformas, entre las que destacan la igualdad de oportunidad a la educación superior y, un gran fortalecimiento de la participación y promoción del acceso de las mujeres, con un sistema de educación equitativa y no discriminatoria (Bernheim, 2010).

Hoy en día, el mundo ha mejorado y hay logros importantes, aunque insuficientes en materia de igualdad de género. Aún falta mucho para cambiar la mentalidad de una sociedad machista, ya que, no es posible modificar la cultura de un día para otro; no obstante, con educación

se pretende erradicar esta problemática. Existen diversos ejemplos de mujeres médicas, especialistas, con posgrados de maestría, doctorado y postdoctorados, investigadoras que forman parte del Sistema Nacional de Investigadores e Investigadoras (SNI), presidentas de Comités y de asociaciones especializadas, ganadoras de Premio Nobel, etc., pero, sobre todo, mujeres con la oportunidad de tener una vida plena.

Conclusiones

La aceptación de las mujeres en la carrera de medicina fue un acontecimiento histórico, en contra de una cultura mexicana definida a partir de un sistema patriarcal de larga data. Así, algunas mujeres, cansadas de ser solo un apoyo técnico en los cuidados de la salud, demostraron que también podían desarrollarse como médicas y ser protagonistas de la medicina, en conjunto con sus homólogos; lo anterior, demostrándolo, a pesar de las burlas y discriminación.

La médica Matilde Petra Montoya Lafragua sería en México la iniciadora de la feminización de las Escuelas y Facultades de Medicina; es decir, provocaría que una gran cantidad de mujeres voltearan a ver la carrera de medicina humana, como una opción de formación académica; aumentando a tal grado el número de mujeres graduadas, que igualaría e, incluso, rebasarían el número de los hombres en dicha formación (Rochon, Davidoff & Levinson, 2016).

Ahora bien, algunas autoras y autores han afirmado que, pese al aumento de mujeres graduadas en medicina, aún no se ha logrado alcanzar las metas académicas, laborales y/o económicas, al igual que sus pares hombres. Lo anterior, relacionándolo en diversas causas, como la creencia de que las mujeres no poseen la capacidad física o mental para soportar las cargas de trabajo y estrés que la carrera médica implica (Pingleton, Jones, Rosolowski & Zimmerman, 2016). Aunado a esto, también se señala que el temor a las bajas por maternidad (Rochon, Davidoff, & Levinson, 2016) y la creencia de que las mujeres no son buenas negociadoras, han provocado que ellas no puedan tener acceso, a puestos de liderazgo en el ámbito médico (Thibault, 2016).

La feminización de la educación médica no es suficiente, aún es necesario cambiar paradigmas, eliminando las disparidades y barreras a

las que se enfrentan las mujeres en la formación médica y ámbito laboral. Se deben romper los estereotipos que fueron establecidos en el pasado y dar lugar a una era promotora de equidad de género.

La eficiencia en los resultados del trabajo profesional de las mujeres es el que confirma el verdadero feminismo, el cual no consiste solo en hacer manifestaciones y controversia; sino en lograr con esfuerzo, dedicación e inteligencia, que nuestro mundo sea cada día un mundo mejor.

Referencias

- Álvarez, R. (2015). Mujeres médicas. *Revista de la Facultad de Medicina* (México), Vol. 58, Núm. 2, pp. 61-62.
- Arias, J., & Ramos, M. (2011). Mujer y medicina: la historia de Matilde Petra Montoya Lafragua. *Med Int Mex*, Vol. 27, Núm. 5, pp. 467-469.
- Azcoitia, F., Lombard, M. E., & Flores, C. (2014). Aportaciones de la mujer académica al desarrollo de la medicina y la cirugía. Recuento histórico. *Cirujano general*, 36(3), 186-191.
- Bernheim, C. T. (2010). Las conferencias regionales y mundiales sobre educación superior de la UNESCO y su impacto en la educación superior de América Latina. *Universidades*, Núm. 47, pp. 31-46.
- Blackwell, E. (1858). Elizabeth Blackwell. *The Englishwoman's Journal*, pp. 80-100.
- Carrillo, R., De la Torre, T., Espinoza, I., & Carrillo, D. M. (2015). Matilde Petra Montoya Lafragua. Breve historia de una mexicana ejemplar. *Revista Mexicana de Anestesiología*, Vol. 38, Núm. 3, pp. 161-165.
- Castañeda G., & Rodríguez, A. C. (2011). *Pioneras de la medicina mexicana en la UNAM: del Porfiriato al nuevo régimen, 1887-1936*. México: Ediciones Díaz de Santos.
- De la Torre, R. (2004). El voto, un primer peldaño en el activismo femenino. *Revista de Estudios de Género, La Ventana* E-ISSN: 2448-7724, Vol. 2, Núm. 19, pp. 159-181.
- De Romo, A. C., & Castañeda, G. (2008). Elites y Médicas: Un análisis de las académicas en la Academia Nacional de Medicina de México. *Diálogos Revista Electrónica*, Vol. 9, pp. 195-217.

- García, S. T. (1996). La declaración de Seneca Falls, género e individualismo en los orígenes del feminismo americano. *Arenal: Revista de historia de mujeres*, Vol. 3, Núm. 1, pp. 135-144.
- Gómez, C. A. (2012). La erudición de las bocas color púrpura, defensa pública en torno al derecho de educación femenina en la revista la mujer mexicana. *Letras Históricas* E-ISSN: 2448-8372, Núm. 6, pp. 117-136.
- Jaramillo, S. (2010). Historias de vida: la mujer en la medicina. *Medicina universitaria*, Vol. 12, Núm. 46, pp. 70-78.
- Jónasdóttir, A. G. (2011). ¿Qué clase de poder es "el poder del amor"? *Sociológica* (México), Vol. 26, Núm. 74, pp. 247-273.
- Mata, R. (2017). Ingreso y presencia de las mujeres en la matrícula universitaria en México. *Revista de El Colegio de San Luis*, Vol. 7, Núm. 14, pp. 281-306.
- Paz, O. (1998). *El laberinto de la soledad*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Pingleton, S. K., Jones, E. V., Rosolowski, T. A., & Zimmerman, M. K. (2016). Silent bias: challenges, obstacles, and strategies for leadership development in academic medicine - lessons from oral histories of women professors at the University of Kansas. *Academic Medicine*, Vol. 91, Núm. 8, pp. 1151-1157.
- Rochon, P. A., Davidoff, F., & Levinson, W. (2016). Women in academic medicine leadership: has anything changed in 25 years? *Academic Medicine*, Vol. 91, Núm. 8, pp. 1053-1056.
- Rodríguez A., & Castañeda, G. (2012). La incorporación de las primeras médicas mexicanas a agrupaciones científicas, académicas y sociales. *Signos históricos*, Vol. 14, Núm. 28, pp. 8-42.
- Rodríguez, A. & Castañeda, G. (2015). Inicio de las mujeres en la medicina mexicana. *Revista de la Facultad de Medicina*, Vol. 58 Núm. 2, pp. 36-40.
- Suari, G. R. A. (2015). La evolución del voto de la mujer en el mundo y sus implicaciones. *Revista legislativa de estudios sociales y de opinión pública*, Vol. 8, Núm. 16, pp. 147-163.
- Thibault, G. E. (2016). Women in academic medicine. *Academic medicine*, Vol. 91, Núm. 8, pp. 1045-1046.

Vargas, B., Pozos, J., & López, M. (2008). *Violencia doméstica: ¿víctimas, victimarios(as) o cómplices?* México: Editorial Miguel Angel Porrúa.

Capítulo **4**

La educación de calidad en el marco de la Reforma Educativa de 2013: una aproximación a la narrativa del Gobierno Federal

*Julián Antonio Mendoza Lezama
Alberto Farías Ochoa*

Introducción

La presente discusión tiene el objetivo de describir algunas de las características de la narrativa del Gobierno Federal 2012-2018 de México, considerando como aspecto central el desarrollo del concepto de la educación de calidad para el sector básico y, en particular, del nivel primaria. La indagatoria parte de un enfoque general de tipo cualitativo, teniendo como base de análisis el método histórico, el cual se emplea por medio de tres etapas investigativas: a) la huerística; b) la hermenéutica; y, c) de exposición.

El trabajo versa en torno a dos referentes documentales elaborados por la administración federal, que abordan la denominada educación de calidad en el esquema de la política educativa 2012-2018. En ese tenor, se remite al *Programa Sectorial de Educación (PSE)* 2013-2018 y a un conjunto de tres legislaciones integradas en el esquema de la Reforma Educativa: la creación de la Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) y la Ley General del Servicio Profesional Docente; así como, las modificaciones a la Ley General de Educación (LGE).

El 1º de diciembre de 2012, durante su primer discurso como presidente nacional, horas posteriores al pronunciamiento en el Congreso, Enrique Peña Nieto se dirigió a Palacio Nacional y enunció Trece decisiones, para el desarrollo de su administración. El conjunto de propuestas concentró temas como la seguridad federal, el combate a la pobreza y las licitaciones en materia de telecomunicaciones (Vargas, 2012).

La séptima decisión estuvo contenida en la denominada Reforma Educativa, en la que se argumentó un control por parte del gobierno federal, sobre los asuntos de gestión y desarrollo de la educación (Presidencia de la República, 2013a). Adicionalmente, el titular del Ejecutivo Federal asoció la responsabilidad de formación, conducción y resultados educativos con el magisterio nacional. Es decir, una nueva profesionalización docente vendría inserta en la reforma aludida; por ello, las maestras y los maestros —en particular del nivel básico— se mencionaron como actores clave para la ejecución de la política educativa a través de procesos y mecanismos de evaluación (Presidencia de la República, 2013b).

En este contexto, la propuesta inicial para el desarrollo de la política educativa hacia el sexenio 2012-2018, se concentró en modificar, desde el ámbito constitucional, los criterios de ingreso, evaluación, asignación y permanencia del sector docente de la educación básica. Bajo la denominación de Reforma Educativa (de ahora en adelante Reforma), se llevaron a cabo acuerdos legislativos con el motivo de un reposicionamiento de la escuela y el profesorado en el Sistema Educativo Nacional (SEN) (Secretaría de Educación Pública (SEP), 2013, p. 7).

Desarrollo

En este apartado, se presentan las características de las narrativas gubernamentales que enmarcaron la política educativa de 2012-2018, en torno a la denominada educación de calidad. En tal contexto, son atendidos dos referentes documentales que evidencian discursivamente el significado de la Reforma, en relación con el concepto de la educación de calidad y otros temas emergentes durante el sexenio presidencial 2012-2018.

Con el objetivo de describir tales condiciones de las narrativas, se considera el Programa Sectorial de Educación 2013-2018 y tres leyes derivadas de la Reforma Educativa. El análisis se realizó por medio de un enfoque general de tipo cualitativo y, particularmente, a través del método histórico¹⁰ en vinculación con la Historia Social de la Educación.¹¹

Para la aplicación del método particular, fueron atendidas tres fases investigativas. La etapa heurística sirvió para localizar, seleccionar y ubicar las fuentes primarias y secundarias que tuvieran relación con nuestro objeto de estudio. El trabajo de interpretación, es decir, la etapa hermenéutica, se llevó a cabo en sintonía con el concepto de semánti-

¹⁰ En este caso, se refiere al conjunto de procedimientos enfocados en la recopilación, clasificación, interpretación y crítica de las evidencias de archivo y orales, en razón de un análisis histórico, en el que se pretende (re)construir y hacer crítica de los escenarios sociales en cuestión (Ruíz, 1976).

¹¹ Esta perspectiva se consideró para responder "...al estudio de las interdependencias entre los factores figurativos de las estructuras históricos-sociales y el sistema escolar que dichas estructuras vehiculan, entendiendo por sistema escolar toda manifestación educativa que se dé en una determinada sociedad" (Hercilia y Naranjo, 2009, p. 30).

ca,¹² ello, para describir el significado de los mensajes de las evidencias documentales seleccionadas con el tema de la educación de calidad en el marco de la Reforma. En la fase de exposición, se enunciaron las conclusiones derivadas de la etapa de interpretación, apelando a una crítica con base en la temporalidad de los acontecimientos y las fuentes. En adición, se propuso una pregunta de investigación, para futuras indagatorias vinculadas con el fenómeno de interés atendido en este trabajo.

a) Programa Sectorial de Educación 2013-2018

Siguiendo a la SEP (2013), hacia el primer año de su mandato, el gobierno de Enrique Peña Nieto argumentó una transformación de las prácticas políticas y de gestión burocrática, para una correspondencia de acción, entre el gobierno federal y las direcciones estatales. De ahí, la concepción de la educación de calidad fue reconocida como el eje de la conducción gubernamental, sin embargo, el mensaje de la Presidencia y la SEP se relacionó, principalmente, con el objetivo de la evaluación del profesorado y el diálogo con las organizaciones del propio magisterio:

La educación de calidad, además de ser una necesidad imperiosa, es una demanda social inaplazable. Son múltiples los factores que intervienen para hacerla posible; se trata de un proceso que exige la conjugación de los esfuerzos de maestros, alumnos, padres de familia, autoridades y la sociedad toda... es innegable que la actividad docente constituye la pieza de mayor valor para el proceso educativo. Solo con los maestros podremos llevar a cabo la tarea de mejorar la educación pública de nuestro país... Es compromiso de las autoridades educativas respetar a su organización gremial y escuchar a las diversas voces que conforman el magisterio nacional. Los maestros son los profesionales que tienen a su cargo la formación de las niñas, niños y los jóvenes (SEP, 2013, pp. 7-8).

¹² Cabe señalar que la semántica "... es una parte de la gramática que investiga el modo como se proyectan los objetos y situaciones del mundo en el código de la lengua. Su objeto primario de estudio es la capacidad innata de los hablantes, que les permite desplazar los objetos del mundo en expresiones codificadas en un lenguaje simbólico natural... Su objetivo es construir un modelo parcial que abstraiga alguna de las propiedades del objeto" (López, 2016, p. 2). En razón de esta definición, la semántica se toma en cuenta, como un concepto guía para el momento de análisis.

A la fecha de la publicación del PSE, la nueva administración ya había reformado los artículos 3º y 73 constitucionales, contenidos en la materia educativa nacional. El Programa se aprobó y publicó en el Diario Oficial de la Federación (DOF) el 13 de diciembre de 2013. La rúbrica se conformó por el presidente y los titulares de la SEP, la Secretaría de Hacienda y Crédito Público (SHCP) y el subsecretario de responsabilidades administrativas y contrataciones públicas. Respectivamente, Enrique Peña, Emilio Chuayffet, Luis Videgaray y Julián A. Olivas signaron el decreto de aprobación y, con ello, se presentaron las bases de operación para la política educativa de esa administración (Diario Oficial de la Federación (DOF), 2013).

El Programa se estructuró en cuatro capítulos, en adición con los mensajes iniciales del presidente y el secretario de la SEP, el Marco Normativo, el Glosario y los Recursos Responsables de ejecución, Transparencia. Como primer capítulo, se aborda un diagnóstico acerca de algunos indicadores como la cobertura, el deporte, la ciencia y tecnología y, la inclusión y equidad. Hacia el segundo apartado, se relacionan los propósitos del PSE con el Plan Nacional de Desarrollo (PND) 2013-2018, apuntando a un seguimiento institucional para las acciones encomendadas (SEP, 2013).

En la tercera parte del Programa, se plantean los objetivos y las estrategias delimitadas, para el desarrollo de la política educativa, en los distintos niveles del SEN. Esto, paralelamente, con la idea de una intervención por parte de organizaciones internas y externas de la esfera gubernamental, en razón de su colaboración. Así, en el cuarto capítulo se explican las características de los indicadores a trabajar y evaluar, conforme se realicen las actividades administrativas y técnico-pedagógicas (SEP, 2013).

A partir de lo anterior, se relacionan algunos fragmentos textuales del Programa, esto, con motivo de su pertinencia en el ejercicio de una política educativa, que se esbozó desde las trincheras del Ejecutivo Federal y la SEP, hacia la construcción de una educación de calidad.

Cuadro 1. Mensajes orientados a la política educativa del Gobierno Federal 2012-2018.

Fragmentos textuales	Relación temática con la educación de calidad y la Reforma Educativa
Si bien es indispensable combinar armónicamente todos los factores que intervienen en la construcción de una educación de calidad, es innegable que la actividad docente constituye la pieza de mayor valor para el proceso educativo. Solo con los maestros podremos llevar a cabo la tarea de mejorar la educación pública de nuestro país. Por ello el nuevo marco jurídico fortalece la dignidad del quehacer magisterial, protege los derechos laborales de los maestros, establece las condiciones para reconocer su trabajo e impulsa su desarrollo profesional. La evaluación de los maestros tiene como fin primordial apoyarlos en su legítimo derecho a la superación y desarrollo profesional (pp. 7-8).	Profesionalización docente
La reforma educativa avanzará con autoridades locales comprometidas que deben mantener una comunicación cercana con los maestros y los padres de familia. El Gobierno Federal construirá el diálogo permanente con los gobiernos estatales, garantizando el carácter nacional de la educación, y les brindará todo el apoyo que esté a su alcance para que cada uno de ellos cumpla con su obligación de ofrecer una educación de calidad (p. 8).	Corresponsabilidad institucional Rectoría educativa
Desde sus inicios, la educación pública en México ha atendido los desafíos que los tiempos iban marcando: unificar a la nación con el ejército de paz de José Vasconcelos en los años posteriores a la Revolución; igualar oportunidades y ofrecer una educación emancipadora, obligatoria, gratuita y única, con la escuela socialista de Lázaro Cárdenas; el impulso alfabetizador de Jaime Torres Bodet; hasta llegar a nuestros días, con la reciente Reforma Educativa que elevó a rango constitucional el derecho a una educación de calidad (p. 11).	Legitimación simbólico-ideológica
Esta es la propuesta para el desarrollo educativo del país en los años venideros. Invitamos a leerla a docentes y directivos, madres y padres de familia, estudiantes, trabajadores de la educación y sociedad en general. Los convocamos a hacerla suya y a contribuir en este noble afán de garantizar una educación de calidad a todos los mexicanos (p. 13).	Corresponsabilidad institucional
Una educación de calidad es la mayor garantía para el desarrollo integral de todos los mexicanos [...] El quehacer educativo está sustentado en la letra del Artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos que establece la educación pública, laica y gratuita. En virtud de la reforma constitucional de febrero de 2013, la educación debe ser de calidad (p. 23).	Legitimación simbólico-ideológica

Fragmentos textuales	Relación temática con la educación de calidad y la Reforma Educativa
<p>Una educación de calidad mejorará la capacidad de la población para comunicarse, trabajar en grupos, resolver problemas, usar efectivamente las tecnologías de la información, así como para una mejor comprensión del entorno en el que vivimos y la innovación. Tal y como lo señala el PND, el enfoque consistirá en promover políticas que acerquen lo que se enseña en las escuelas y las habilidades que el mundo de hoy demanda desarrollar para una sana convivencia y el aprendizaje a lo largo de la vida (p. 23).</p>	<p>Sociedad del conocimiento</p> <p>Desarrollo social</p>
<p>Igualmente debe reconocerse que estamos lejos de lograr una educación con calidad suficiente. En distintos momentos, México ha invertido recursos importantes y ha desarrollado programas y acciones de gran calado, pero aún no se ha logrado el impacto que se esperaba en la calidad de la educación. Ello obedece en parte a la combinación del rápido crecimiento demográfico del siglo pasado y de los muy bajos niveles de escolarización del principio de esa centuria: los recursos terminaban por ser absorbidos por el esfuerzo de aumento de cobertura y era insuficiente lo que el sistema educativo podía hacer para asegurar una educación de calidad (p. 24).</p>	<p>Legitimación simbólico-ideológica</p> <p>Globalización</p>
<p>Establecer mecanismos de consulta para revisar el modelo educativo en su conjunto, a fin de garantizar una educación de calidad (p. 45).</p>	<p>Modernización del sistema educativo</p>
<p>Dotar a todos los alumnos de escuelas públicas de una computadora o dispositivo portátil en quinto o sexto de primaria (p. 46)</p>	<p>Incorporación y uso de TIC</p>
<p>El programa de Inclusión y Alfabetización Digital, tiene el propósito de abatir una de las brechas de inequidad más notorias, el acceso a las tecnologías de la información y la comunicación para ampliar horizontes y construir posibilidades de futuro, para las niñas y niños de quinto y sexto año de escuela primaria, sus familias y sus escuelas (p. 12).</p>	<p>Equidad</p> <p>Incorporación y uso de TIC</p>
<p>La definición de los objetivos, estrategias y líneas de acción del Programa Sectorial de Educación (PSE) tienen como referente el Artículo 3º Constitucional y el contenido de la Ley General de Educación. En particular, para el período 2013-2018, el PSE recupera la Reforma Constitucional en materia educativa que se promulgó el 26 de febrero de 2013 y las leyes reglamentarias que la concretan: Ley General del Servicio Profesional Docente, Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación y el Decreto por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de la Ley General de Educación (p. 19).</p>	<p>La reforma como dispositivo de construcción del Programa Sectorial Educativo 2013-2018</p>

Fragmentos textuales	Relación temática con la educación de calidad y la Reforma Educativa
<p>La reforma educativa impulsada por el Gobierno Federal desde el inicio de la actual administración plantea el fortalecimiento de la educación pública, laica y gratuita. Gracias al apoyo de legisladores, gobernadores, líderes políticos y ciudadanos, en febrero de 2013 se logró la promulgación de una importante reforma al Artículo 3o de la Constitución (p. 25).</p>	<p>Intervención de diversos actores y grupos de la esfera política para los acuerdos en materia legislativa</p>
<p>Particularmente, nos comprometemos a acompañar a nuestros maestros en su desarrollo profesional y a proporcionarles las herramientas necesarias para acometer su tarea. Este es el mandato de la Reforma Constitucional en materia educativa de 2013 propuesta por el Ejecutivo Federal y aprobada por el Constituyente Permanente, así como el de las leyes secundarias que la acompañan (p. 12).</p>	<p>Intervención gubernamental en la formación y desarrollo del profesorado de educación básica</p>
<p>Con la Reforma Educativa y en el contexto de la Ley General del Servicio Profesional Docente, la SEP desarrollará un plan integral de diagnóstico, rediseño y fortalecimiento del Sistema de Escuelas Normales Públicas, con el propósito de asegurar la calidad y competencia de los egresados formados en las escuelas del sistema garantizando su vinculación, congruencia y pertinencia con las necesidades y requerimiento del sistema educativo nacional (p. 12).</p>	<p>Establecimiento de mecanismos de evaluación y acción para Escuelas Normales a partir de la práctica política</p>
<p>El país ha logrado avances muy significativos en la evaluación externa de la educación, la cual era casi inexistente hace tan solo 20 años. Con la promulgación de la Ley del INEE se completa el ciclo de la reforma que dota al Instituto de autonomía constitucional (p. 26).</p>	<p>Asignación de funciones para una instancia educativa nacional</p>
<p>El quehacer educativo está sustentado en la letra del Artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos que establece la educación pública, laica y gratuita. En virtud de la reforma constitucional de febrero de 2013, la educación debe ser de calidad (p. 23).</p>	<p>Vinculación entre legalidad constitucional y la orientación de la política educativa en turno</p>

Fragmentos textuales	Relación temática con la educación de calidad y la Reforma Educativa
Para respaldar esta decisión, desde el primer día de mi gobierno convoqué a todas las fuerzas políticas a reconocer que la educación es el primer gran tema que a todos nos concierne. Con el apoyo de la ciudadanía y de los partidos políticos fue posible llevar a cabo la reforma a los artículos 3º y 73 de la Constitución y después elaborar la legislación secundaria correspondiente (p. 7).	Identificación de un esfuerzo político hacia la rectoría del sector educativo a nivel federal
La aprobación de la reforma constitucional y de la legislación reglamentaria con amplias mayorías en las dos cámaras del Congreso de la Unión acredita que hemos asumido el propósito de adoptar las nuevas políticas de Estado que la materia requiere. Más allá de las diferencias partidistas y aun ideológicas, los mexicanos sabemos reconocer que la educación es un bien que nos beneficia a todos y por ello no hemos de escatimar los esfuerzos que su mejoramiento nos exige (p. 7).	Reconocimiento de una jerarquía gubernamental para la toma de decisiones en materia educativa
Un cambio de la mayor relevancia, planteado por la reforma, consiste en llevar a la escuela al centro del sistema educativo. Es necesario transitar del modelo educativo en el que la escuela ha estado sujeta a múltiples prescripciones y controles burocráticos, a otro en el que el centro escolar cuenta con atribuciones que le permitan tomar las decisiones que le conciernen (p. 8).	Asignación de responsabilidades desde el gobierno federal hacia las autoridades locales de las escuelas

Fuente: elaboración propia a partir del Programa Sectorial de Educación 2013-2018.

b) Legislaciones derivadas de la Reforma Educativa

El mismo día de su arribo a la jefatura del Ejecutivo Federal, Enrique Peña anunció la modificación legislativa para algunos artículos relacionados con la educación, marcando el acento en el nivel básico, mediante la llamada profesionalización magisterial. De manera pública, el mandatario declaró:

Ha llegado el momento de la Reforma Educativa. Una nación basa su desarrollo en la educación. El capital humano es la base del desarrollo y progreso de un país, esta es la razón por la que corresponde al Estado

la rectoría de la política educativa. atendiendo a esta responsabilidad, en los siguientes días, enviaré al Congreso de la Unión la iniciativa para reformar el artículo 3º constitucional y, en su momento, la subsecuente reforma a la Ley General de Educación (Presidencia de la República, 2012c).

Adicionalmente, informó la creación del Sistema Nacional de Evaluación Educativa (SNEE), con motivo de diagnosticar las condiciones del desempeño docente, en razón de su mejora. Así como, la generación de una base de datos instalada por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) acerca del número de profesores, profesoras, alumnas, alumnos y escuelas (Presidencia de la República, 2012c).

Integralmente, las legislaciones derivadas de la Reforma fueron la Ley del INEE y la Ley General del Servicio Profesional Docente, esto, en paralelo con las modificaciones a la Ley General de Educación. De modo que, Peña Nieto convocó al Poder Legislativo, a las diferentes fuerzas políticas y, a la sociedad en general, a fin de lograr los cambios pertinentes a nivel constitucional y administrativo. Sin embargo, no contempló, ni exhortó al sector magisterial, en calidad de colaborador. En ese tenor, el presidente puso de manifiesto la rectoría del Estado —en particular desde la Presidencia—, sobre la Reforma a partir de acuerdos con los partidos y demás fuerzas políticas (Presidencia de la República, 2012d).

De acuerdo con Rocha (2013), en el marco de la alternancia gubernamental, la Presidencia dio a conocer un acuerdo entre las principales fuerzas políticas del país, otorgando factibilidad a las subsecuentes iniciativas de política pública a través de la participación del Partido Revolucionario Institucional (PRI), el Partido de la Revolución Democrática (PRD) y el Partido Acción Nacional (PAN).

Bajo el nombre Pacto por México, los actores políticos conformaron una agenda, cuya base contuvo las propuestas del Ejecutivo Federal, entre las que destacó la Reforma. De ese modo, el proyecto del grupo de Peña Nieto consolidaría su orientación política, sobre las demandas de los contrapesos partidistas e, incluso, de otras organizaciones no gubernamentales (Rocha, 2013).

Con la Reforma Educativa, se inició un esquema de modificaciones de ley para los niveles del SEN, no obstante, se fijó mayor atención al desarrollo del básico, frente al medio superior y superior. Una vez publicada la Reforma, el presidente Peña y el Pacto por México presentaron la iniciativa el 10 de diciembre de 2012, durante la Celebración del 64 Aniversario de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (Presidencia de la República, 2012d).

El presidente Peña Nieto firmó la promulgación de la Reforma el 25 de febrero de 2013, un día previo a la detención de la lideresa del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), Elba E. Gordillo Morales (Castillo, 2013). Durante un acto en Palacio Nacional, las modificaciones a los artículos 3º y 73, pasaron al plano constitucional en materia educativa. El discurso del titular del Ejecutivo reforzó la idea de una rectoría del Estado hacia el sector escolar, lo que sería concretado por medio de programas y, en particular, la ejecución del Servicio Profesional Docente (Presidencia de la República, 2013e). Siguiendo lo anterior, los objetivos principales de cada una de las legislaciones estuvieron orientadas, con la narrativa propuesta por el gobierno federal, con respecto a la educación de calidad. Ejemplo de ello, como se ha expuesto, fue el Programa Sectorial de Educación 2013-2018. No obstante, cada decreto manifestó particularidades que, de manera conjunta, capitalizaron la idea de la Reforma.

El proceso legislativo de la Ley del INEE, no evidenció rechazos en lo general para su aprobación. Con un mes de duración, aproximadamente, la iniciativa se convirtió en virtud legal. Casi cinco meses posteriores a la conformación de la Junta del INEE,¹³ el 14 de agosto de 2013, el proyecto llegó a la fase de discusión en la Comisión Permanente del Congreso de la Unión; hacia el 11 de septiembre de ese año, se expidió en el DOF, la Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. El decreto concentró cinco capítulos y 68 artículos —en

¹³ La aprobación de sus representantes causó conflicto, en torno a la autonomía (recién) adquirida del INEE. El 25 de abril de 2013, el Senado emitió el dictamen de selección para los cinco funcionarios de la Junta, quienes propuestos por el presidente Peña Nieto, fueron aprobados mediante el sufragio de los representantes de la Cámara Alta. En este sentido, el proceso evidenció variaciones en los votos, así como, en la denominación temporal para sus cargos (Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE). (2018, mayo 24).

adición con los transitorios y el Artículo Único— (DOF, 2013b).

En torno al Servicio Profesional Docente, el sector educativo básico sería el objetivo principal de esta medida constitucional. Como se estipuló en su fracción VII, las universidades y demás instituciones de educación superior con carácter de autonomía —y autogobernabilidad— no serían sujetos obligados para los efectos de la Reforma (DOF, 2013c). Sin embargo, ¿cómo se llevarían a cabo las prácticas evaluatorias y de seguimiento para los trabajadores y las trabajadoras de la educación básica? Para ello, en la fracción IX —adicionada a la reforma del Artículo 3º—, se argumentó la creación del Sistema Nacional de Evaluación, instancia dirigida por el INEE con el motivo de que este último adquiriera autonomía, así como, patrimonio propio y facultad jurídica (DOF, 2013d).

En coordinación, dichas leyes se asumieron en el contexto de la rectoría del Estado frente a la educación. Así, el decreto constitucional del Servicio Profesional Docente permitió al Ejecutivo Federal clasificar su proyecto, mediante cuatro etapas de evaluación hacia las maestras y los maestros del nivel básico:

El ingreso al servicio docente y la promoción a cargo con funciones de dirección o de supervisión en la educación básica y media superior que imparta el Estado, se llevarán a cabo mediante concursos de oposición que garanticen la idoneidad de los conocimientos y capacidades que correspondan. La ley reglamentaria fijará los criterios, los términos y condiciones de la evaluación obligatoria para el ingreso, la promoción, el reconocimiento y la permanencia en el servicio profesional con pleno respeto a los derechos constitucionales de los trabajadores de la educación (DOF, 2013c, p.148-149).

El mismo 11 de septiembre de 2013, se publicó la nueva LGE en función de los cambios acordados, a partir de la práctica del Ejecutivo Federal con el Congreso. De ahí que el mensaje central de legislación fuera una educación de calidad para todas y todos los habitantes del país, por lo que se reformaron, adicionaron y derogaron una serie de artículos, párrafos y fracciones, en el marco de un proyecto político con la mirada puesta en la rectoría del Estado sobre la educación (DOF, 2013e).

En esta nueva ley, la educación de calidad se entendió, *grosso modo*, como “... la congruencia entre los objetivos, resultados y procesos del

sistema educativo, conforme a las dimensiones de eficacia, eficiencia, pertinencia y equidad” (DOF, 2013e).

Conclusiones

De acuerdo con lo expuesto, cabe subrayar la actividad discursiva que se ejerce desde la esfera gubernamental, con respecto a la legitimación política, cuyas agendas contienen planteamientos relacionados con narrativas acordes con el proyecto en turno; así como, la necesidad de visibilizarlo-capitalizarlo, por medio de documentos y programas públicos.

En este sentido, la presente exposición pone énfasis en algunas de las características de la narrativa política del Gobierno Federal 2012-2018, orientación que permite asociarlas en razón de los objetivos de los programas públicos propuestos para dicho sexenio. Así, el Plan Sectorial de Educación y la Reforma Educativa forman parte de ese marco discursivo, en el que se pusieron en juego las condiciones laborales de las maestras y los maestros.

La noción de la Reforma, como un eje de la política de la administración federal, conformó una cadena de criterios normativos que, a través de las leyes derivadas, manifestaron objetivos de tipo administrativo-laboral, previamente a los de corte pedagógico, en los que el diálogo con el magisterio fue redirigido para la concreción de algunos mecanismos políticos.

A raíz de esta discusión, se propone la siguiente pregunta para futuras investigaciones que se vinculen con el objeto actual de investigación, ello, en paralelo con el contexto regional latinoamericano: ¿cuáles son las características de los planteamientos pedagógico y político que se han asociado con el concepto de Reforma Educativa, para la promulgación y ejecución de políticas educativas durante el siglo XXI?

Referencias

- Castillo, Gustavo. (27 de febrero de 2013). La maestra, presa es acusada de lavado dinero. *La Jornada*. Recuperado de: <https://www.jornada.com.mx/2013/02/27/politica/002n1pol>
- Centro de Producción de Programas Informativos y Especiales (CEPROPIE). (2012a, diciembre 3). *TOMA DE PROTESTA AL CARGO DE PRESIDENTE DE MÉXICO EPN*. YouTube. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=kWAh6zihPuo>
- Diario Oficial de la Federación (DOF). (2013a). Decreto por el que se aprueba el Programa Sectorial de Educación 2013-2018: Presidencia de la República.
- Diario Oficial de la Federación (DOF). (2013b). Decreto por el que se expide la Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación: Presidencia de la República.
- Diario Oficial de la Federación (DOF). (2013c). Decreto por el que se expide la Ley General del Servicio Profesional Docente: Presidencia de la República.
- Diario Oficial de la Federación (DOF). (2013d). Decreto por el que se reforman los artículos 3o. en sus fracciones III, VII y VIII; y 73, fracción XXV, y se adiciona un párrafo tercero, un inciso d) al párrafo segundo de la fracción II y una fracción IX al artículo 3o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos: Presidencia de la República.
- Diario Oficial de la Federación (DOF). (2013e). Decreto por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de la Ley General de Educación: Presidencia de la República <https:// analisisplural.iteso.mx/wp-content/uploads/sites/107/2018/05/AP-2013-1-SEM.pdf>
- Hercilia, A., Naranjo, H. (2009). Abriendo nuevos espacios académicos y científicos: primeras educadoras en la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, Vol. 13, pp. 28-46, de <https://www.redalyc.org/pdf/869/86912384003.pdf>.
- Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (II-SUE-UNAM). (2018, mayo 24). *¿Qué le pasó al INEE con Peña*

- Nieto? YouTube. Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=6x_vHxZMnvQ&t=2s
- López, H. (2016, diciembre). *La semántica*. Recuperado de: <https://www.udc.es/grupos/ln/investigadores/LopezPalmaPub/hLP-Semantica.pdf>, fecha de consulta (2 de abril de 2021)
- NTN24. (2012b, diciembre 1). *Discurso de posesión de Enrique Peña Nieto como Presidente de México (Parte II)*. YouTube. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=-UFn9vaOg94>
- Presidencia Enrique Peña Nieto*. (2012c, diciembre 1). Mensaje del Presidente Enrique Peña Nieto en Palacio Nacional 1º diciembre 2012. Youtube. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=kdVlhfJAR34>
- Presidencia Enrique Peña Nieto*. (2012d, diciembre 10). Presentación de iniciativa de Reforma Educativa. YouTube. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=PQsO3LVIE8Y>
- Presidencia Enrique Peña Nieto*. (2013e, febrero 25). Presidente Peña Nieto promulgó la Reforma Educativa. YouTube. Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=4SVb7Bx4_b4
- Rocha, J. (2013). El Pacto por México bajo la lupa. *Análisis Plural, primer semestre*, 95-105, <https://rei.iteso.mx/handle/11117/820?s-how=full>
- Ruíz, J. (1976). El método histórico en la investigación histórica de la educación. *Revista Española de Pedagogía*, Vol. 34, Num. 134, pp. 449-475, de <https://revistadepedagogia.org/xxxiv/no-134/el-metodo-historico-en-la-investigacion-historica-de-la-educacion/101400050957/>.
- Secretaría de Educación Pública. (2013). Programa Sectorial de Educación 2013-2018. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/36765/PROGRAMA_SECTORIAL_DE_EDUCACION_2013_2018.pdf
- Vargas, Rosa. (2 de diciembre de 2012). Trece decisiones para el bienestar nacional. *La Jornada*. Recuperado de: <https://www.jornada.com.mx/2012/12/02/politica/004n2pol>

Capítulo 5

Maestría en Educación y Desarrollo Profesional Docente de la UAZ: proyecto académico con pertinencia social 2016-2022

*Norma Gutiérrez Hernández
Hilda María Ortega Neri
Ángel Román Gutiérrez*

Introducción

El proyecto académico de la Maestría en Educación y Desarrollo Profesional Docente (MEDPD), de la Universidad Autónoma de Zacatecas (UAZ) fue elaborado por un pequeño colectivo durante el año 2016. Posteriormente, después del dictamen académico favorable, el proyecto fue aprobado para su apertura en la 3ra Sesión del H. Consejo Universitario, el 2 de octubre del 2017 (Universidad Autónoma de Zacatecas (UAZ), 2017).

La MEDPD inició trámites de ingreso para su primera generación en el semestre enero-junio del 2018, para comenzar clases en el mes de agosto. En esta primera Convocatoria se consideraron seis filtros, mismos que a la fecha persisten, a saber: preinscripción en línea, curso propedéutico, examen CENEVAL, examen de redacción y ortografía, entrevista y expediente académico y evidencias curriculares (UAZ, 2018).

La I generación (2018-2020) de la MEDPD tuvo un egreso de 45 personas, particularmente, docentes de educación básica (preescolar, primaria, secundaria, preparatoria); así como, profesionistas de otras disciplinas, tales como: psicología, nutrición, enfermería, turismo, historia y música, entre otras. Lo anterior, debido a que la Maestría tiene como parte de su perfil de ingreso lo siguiente: “ser profesionista en cualquier área disciplinar y desempeñarse como docente en cualquier nivel educativo o pretender ejercer la docencia y querer mejorar la práctica docente o formarse como tal” (UAZ, 2016, p. 22).

A la fecha, de esta I generación, se tiene un porcentaje de titulación de un 86 %; mientras que de la II, un 57 % (a casi un año de egreso), cantidad que se incrementará en este semestre, dados los trámites que se tienen en puerta. La III generación (2020-2022), terminó actividades de formación académica en junio del 2022, un egreso de 39 personas; la IV Generación (2021-2023) cuenta con 41 alumnos y alumnas y la V Generación con 42.

Es relevante comentar que esta última generación tuvo un registro de aspirantes de 236, de acuerdo con la información proporcionada por el Departamento Escolar Central (DEC) de la Universidad, instancia que tutela los procesos de ingreso en la Máxima Casa de Estudios (UAZ,

2021), más aún “la Convocatoria se cerró el 19 de abril del 2021 y siguieron llegando solicitudes de candidatas y candidatos durante mayo y junio” (Responsable de la MEDPD, Comunicación personal, 4 de julio del 2021).

Estos datos representan un incremento progresivo muy importante en la demanda de ingreso a la MEDPD, lo que habla de su pertinencia social, de la mano de su proyecto curricular, el ingreso del Programa al PNCP de CONACYT en agosto del 2020, las distintas actividades del colectivo magisterial y estudiantil que se han realizado y, distintas acciones que tiene el Posgrado en los escenarios local, nacional e internacional, tales como congresos, coloquios, conferencias, presentaciones de libros, análisis de proyectos, etcétera.

Desarrollo

El Plan de Estudios de la MEDPD tiene tres ejes formativos: desarrollo educativo, sociedad contemporánea y cultura y comunicación. Estos tres bloques son flexibles, de tal manera que, cada estudiante elige qué seminario disciplinar y optativo toma por semestre, independientemente de la línea donde se encuentre el curso. Generalmente, la elección se vincula con el tema de investigación y las necesidades que se quieren cubrir en la formación, sobre todo, por los requerimientos en el campo laboral. Adicionalmente, llevan en los cuatro semestres, un único Seminario obligatorio de Investigación, con lo que se asegura una eficiencia terminal, ya que a partir de este curso, cada semestre los productos a entregar son los siguientes en el I, II, III y IV Seminario de Investigación: protocolo, primer capítulo, segundo capítulo y, tercer capítulo, junto con un avance sustancial de las conclusiones e introducción, respectivamente (Gutiérrez, 2021).

La malla curricular de los ejes formativos está distribuida de la siguiente manera. En el eje de Desarrollo educativo están los cursos de Investigación e intervención educativa; Diseño de ambientes de aprendizaje; Desarrollo emocional y creatividad; Gestión educativa; Fundamentos teóricos y filosóficos de la pedagogía; Instrumentos para la elaboración de diagnósticos pedagógicos; Teorías del aprendizaje, siglos XX-XXI; Diseño curricular; Educación ambiental; Enseñanza-aprendi-

zaje de la práctica docente; y, Etnografía educativa (UAZ, 2016).

En el eje de Sociedad contemporánea, se inscriben los siguientes seminarios disciplinares y optativos: Educación y género; Problemas emergentes de la educación; Formación docente en México: presente y pasado; Reforma educativa y evaluación docente; Historia de México, siglos XX-XXI; Historia de la educación en México; Educación de los grupos vulnerables en México; Desarrollo humano sustentable; e, Historia de la educación en Occidente (UAZ, 2016).

Por último, en la línea de Cultura y comunicación se encuentran los cursos de Tecnologías para el aprendizaje y el empoderamiento educativo; Cultura contemporánea para el desarrollo educativo; Contexto educativo y sociocultural en la región; Educación integral; Inclusión y necesidades educativas especiales desde la tecnología; Identidad y multiculturalidad en educación; Cultura organizacional en los procesos educativos; Educación y sociedad virtual; y, Comunicación y sociedad patrimonial (UAZ, 2016).

Cada semestre, el alumnado debe cursar un seminario de investigación, uno disciplinar y otro optativo; estos dos últimos pueden ser de cualquier eje, de tal forma que se cubran 30 créditos, mismos que durante dos años hacen un total de 120. De igual forma, es importante mencionar que los ejes formativos de la MEDPD hacen eco a las líneas centrales del Cuerpo Académico Consolidado (CAC) de la planta docente de base, denominado “Estudios sobre educación, sociedad, cultura y comunicación”.

Finalmente, en términos de la malla curricular, es relevante comentar que la MEDPD tiene como ejes transversales algunos valores básicos, mismos que se vinculan con el objetivo de este trabajo, en términos de los proyectos que se han y están desarrollando. Entre los principales son: el desarrollo sustentable, la perspectiva y equidad de género, el respeto y la ética social, la responsabilidad, la tolerancia, la diversidad y la inclusión (lo que lleva al reconocimiento de la otredad), entre los centrales.

Todo lo anterior, particularmente encauzado a la generación de las siguientes competencias específicas en educación:

Proyecta y desarrolla acciones educativas de carácter interdisciplinario;

diseña, gestiona, implementa y evalúa programas y proyectos educativos; crea y evalúa ambientes favorables y desafiantes para el aprendizaje; educa en valores, en formación ciudadana y en democracia; investiga en educación y aplica los resultados en la transformación sistemática de las prácticas educativas; genera innovaciones en distintos ámbitos del sistema educativo; reflexiona sobre su práctica para mejorar su quehacer educativo; orienta y facilita con acciones educativas los procesos de cambio en la comunidad; genera e implementa estrategias educativas que respondan a la diversidad socio cultural; diversidad sociocultural; interactúa social y educativamente con diferentes actores de la comunidad para favorecer los procesos de desarrollo (Tuning América Latina, s/a, s/p).

Ahora bien, respecto al colectivo docente (CD) de la MEDPD, este está integrado por 18 figuras magisteriales. De este grupo, seis son profesoras de Tiempo Completo (TC) de base, una profesora tiene una carga de 10 horas de base, dos son docentes que ejercen un tiempo completo (sin base) y, el resto son maestros y maestras de Tiempo Parcial (TP).

El CD, además de sus funciones frente a grupo, también realiza actividades vinculadas con el quehacer académico de la Maestría; particularmente, con tutorías, acciones de dirección, codirección y lectorías de las investigaciones de la comunidad estudiantil para la obtención de grados, comisiones, proyectos individuales y colectivos; así como, labores de investigación, gestión y vinculación con la sociedad.

Asimismo, el CD tiene una sólida formación profesional, de tal suerte que, con excepción de tres docentes que tienen el grado de Maestría,¹⁴ todos y todas las demás cuentan con Doctorado, con una experiencia profesional que oscila entre 9 y 22 años de antigüedad.

Dentro de las principales distinciones académicas del CD, se tiene que el 88.8 % cuenta con el Perfil PRODEP, reconocimiento nacional que otorga la SEP a personal académico de tiempo completo que realiza actividades de docencia, desarrollo de investigación y tecnología e innovaciones en el entorno, en aras de transformar el orden social.¹⁵ Asi-

¹⁴ Dos de las figuras docentes que tienen el grado de Maestría están próximas a obtener el grado doctoral y, la tercera está inscrita en un doctorado, por lo que en breve el 100 % de la planta docente tendrá el grado doctoral.

¹⁵ Las dos docentes que no cuentan con esta distinción participarán en la Convocatoria 2022, en aras de cubrir en un 100 % la adscripción del CD en el PRODEP.

mismo, 8 docentes pertenecen al Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores (SNI), 6 están en el nivel I y 2 son Candidatas. Una meta a corto plazo es promover la inscripción de tres docentes más al SNI.¹⁶

Además de los parámetros de PRODEP y SNI, el CD tiene importantes distinciones académicas, que dan cuenta de su labor profesional cotidiana. En este tenor, es significativa su pertenencia a redes, sociedades u organizaciones, así como los premios y reconocimientos que han recibido. A continuación, se mencionan algunas de estas:

- Sociedad Mexicana de Historia de la Educación (SOMEHIDE).
- Grupo de Investigación Educación laica, secularización y sexualidad: procesos en la enseñanza formal en Zacatecas y Aguascalientes, siglos XIX-XXI.
- Grupo de Investigación de Historia de la Educación del CIESAS Ciudad de México.
- Grupo de Investigación en Educación y Cuidado de la vida.
- Seminario nacional permanente de Historia de mujeres y género.
- Consorcio/Red de Universidades Argentinas Mexicanas de Programas de Estudios de Género; Luján, Argentina.
- Sistema Estatal para Prevenir, Atender, Sancionar y Erradicar la Violencia contra las Mujeres del Estado de Zacatecas.
- Dictaminadora Externa de la Revista *ISCEEM* Reflexiones en torno a la educación, Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México.
- Comité Evaluador del Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología (CNEIP).
- Cartera de Árbitros de la Revista *Interamericana de Educación de Adultos del Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y El Caribe*, Michoacán, México.
- Cartera de Árbitros de la Revista *Investigación y Práctica en Psicología del Desarrollo* de la Universidad Autónoma de Aguascalientes, México.
- Cartera de Árbitros de la Revista *Psicumex del Consorcio de Universidades Mexicanas* (CUMEX).
- Comité Editorial de la Revista *Digital Internacional de Psicología y*

¹⁶ Lo anterior, en términos de la siguiente Convocatoria que emita el CONACYT.

Ciencia Social. UNAM/Fes-Iztacala.

- Sistema para la Igualdad entre Mujeres y Hombres del Estado de Zacatecas.
- Red de Especialistas en Docencia, Difusión e Investigación en la Enseñanza de la Historia (REDDIEH).
- Red Nacional de Licenciaturas en Historia y sus Cuerpos Académicos A. C. (RENALIHCA).
- Red contra la Violencia de Género en las Instituciones de Educación Superior “Reconstruir”.
- Red en Psicología Organizacional.
- Red de colaboración de Psicología organizacional y del trabajo Cátedra CUMEX.
- Red de Psicología Educativa CUMEX.
- Red Internacional de Escuelas Creativas.
- Asociación mexicana de Investigadores e Investigadoras de la Comunicación (AMIC).
- Red Internacional de Migración y Desarrollo (RIMD).
- Migrare Red Temática Migraciones y Movilidades.
- Asociación Latinoamericana de Población (ALAP).
- Red sobre Internacionalización y Movilidades Académicas y Científicas (RIMAC).
- Red Toxicología Genética y Farmacología.
- Par evaluadora del Comité de Ciencias Sociales y Administrativas de los Comités Interinstitucionales de Evaluación de la Educación Superior (CIEES).
- Evaluadoras del PRODEP.
- Subcomité de Psicología, para dictaminar la apertura de Posgrados en Psicología en el estado de Zacatecas.
- Reconocimiento “Por su arduo trabajo en investigación y rescate de la memoria histórica con relación a la materia de mujeres y género” (2020).
- Reconocimiento por parte del Gobierno del Estado de Zacatecas a través de la Secretaría de las Mujeres: “Agradece sus luchas que han consolidado y acompañado al Instituto de las Mujeres de Zacatecas desde su creación y en su fortalecimiento” (2019).

- Primer lugar como mejor documento de Política Pública de la Publicación Anual 2019 de la Red de Conocimiento del Consejo Nuevo León por el texto “Lineamientos de política pública para la prevención de la violencia social entre la juventud en Monterrey desde su propia óptica” (2019).
- Reconocimiento “Beatriz González Ortega” a la trayectoria y producción académica en la temática de mujeres y perspectiva de género (2017).
- Premio Anual de Investigación Económica Maestro Jesús Silva Herzog (2016).
- Consejera Ciudadana de Seguridad Pública y Prevención del Municipio de Zacatecas en el Área de Desarrollo de Género (2016).
- Premio Coatlícue 2015, Premio Nacional a lo mejor de la Psicología (2015).
- Medalla “Alfonso Caso” otorgada por la UNAM al Mérito Universitario, en “reconocimiento a su brillante desempeño en los estudios de doctorado en Historia en la UNAM, en los cuales fue la graduada más distinguida” (2014).

En sintonía con lo anterior, se resaltan también las certificaciones del CD, mismas que a continuación se señalan:

- Estándar ECO217 Impartición de cursos de formación del capital humano de manera presencial del Sistema Nacional de Competencias. CONOCER.
- Estándar ECO0084 Uso didáctico de las tecnologías de la información y comunicación en procesos de aprendizaje: nivel básico. CONOCER.
- Estándar ECO076 Evaluación de la competencia de Candidatas y Candidatos con base en Estándares de Competencia. CONOCER.
- Certificación de Comprensión de textos académicos en idioma inglés.
- Certificación profesional en psicología en modalidad de Evaluación curricular. Consejo Mexicano para la Certificación Profesional en Psicología y el Colegio de profesionales de la Psicología del estado de Jalisco.

En este tenor, se considera adecuado el perfil del CD, de acuerdo con la orientación y modalidad profesionalizante de la MEDPD, dada la riqueza de formación académica y desempeño profesional que les define, no solo en el contexto escolar del Posgrado, sino en el ordenamiento social, como se advierte en su amplia participación en proyectos o acciones académicas, vinculadas con problemáticas educativas contemporáneas, que demandan la formación y capacitación de recursos humanos, a la par que, en la generación y divulgación del conocimiento.

En relación con esto, es relevante mencionar que las acciones laborales del CD de la MEDPD mantiene fuertes vínculos con instancias nacionales e internacionales, todo lo cual, tiene un impacto importante en lo que señala CONACYT:

La colaboración interinstitucional del posgrado es una línea estratégica en la formación integral de estudiantes y un importante componente de la calidad en la formación, investigación y la innovación, independientemente de la modalidad, el área del conocimiento y la orientación del programa académico (Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), 2021, p. 11).

De esta manera, el CD de la MEDPD tiene distintas actividades laborales, las cuales se vinculan principalmente con la docencia, investigación, asesoría, tutoría, gestión, extensión y divulgación. Con base en esto y para darle seguimiento a todo lo concerniente al alumnado y al trabajo administrativo, el CD de base se reúne semanalmente, en sesiones de trabajo.

En estas, se postulan, comparten, exponen y desarrollan diversos lineamientos que tienen que ver con el ritmo laboral del programa, por ejemplo: acciones programadas en el transcurso del semestre, conferencias,¹⁷ diplomados, organización e impartición de cursos en la escuela de verano e invierno, seminarios de actualización docente, publicaciones, trámites de la Unidad Académica de Docencia Superior (UADS)¹⁸

¹⁷ A la fecha, se han realizado dos Ciclos de Conferencias en conjunto con la Coordinación Estatal de Bibliotecas Públicas, a partir de los cuales, cada docente participó con una conferencia semanal, con base en las temáticas que definen las LGAC del Posgrado.

¹⁸ La UADS está integrada por cuatro posgrados en materia educativa, a saber: tres maestrías y un doctorado; asimismo, es parte de la Coordinación de Humanidades y Educación de la UAZ.

(a la cual pertenece la MEDPD) y la UAZ, definición de las direcciones y codirecciones de tesis, procesos de titulación, evaluaciones de los seminarios, avance de las tutorías, propuestas de trabajo para el Programa de Fortalecimiento de la Calidad Educativa (PFCE), organización de eventos del programa (con fechas conmemorativas y de convivencia social), trámites de ingreso y egreso, curso propedéutico y planes de mejora, entre otras.

Este tipo de reuniones contribuye sustancialmente, en el fortalecimiento de las actividades académicas y administrativas del Programa, todo lo cual impacta en la formación del alumnado y la toma de decisiones en la MEDPD, tuteladas por la persona Responsable del Posgrado, cuyo cargo denominativo es tal y se designa por el CD de TC de base del Programa, avalado por el Consejo Académico de la UADS.

En sintonía con lo anterior y para edificar una definición laboral con una mayor horizontalidad, al interior del Programa de la MEDPD, se cuenta con las siguientes comisiones: de Titulación, de Tutorías, de Vinculación, de Personas egresadas y Educación continua, de Movilidad estudiantil y atención a estudiantes de nacionalidad extranjera y, de Aseguramiento a la calidad. A través de estas, se le da seguimiento al trabajo que implica cada uno de estos rubros, en aras de optimizar el quehacer académico cotidiano. La titularidad de estas comisiones recae en las profesoras y el profesor que ejercen un TC en el Programa.

En términos de los trabajos de investigación del alumnado, para la obtención de su grado, el seguimiento que se le brinda a cada estudiante queda definido por el establecimiento de Comités de Dirección, integrados por una persona en la dirección principal y una más en la codirección. Estas dos figuras son definidas a partir de perfiles académicos y la pertenencia al núcleo académico del Programa (Gutiérrez, 2021).

Es importante precisar que, los proyectos para obtención de grado hacen eco a los Programas Nacionales Estratégicos (PRONACES), en relación con un impacto social, en tanto que “inciden en el bienestar social, la sustentabilidad y el desarrollo económico y cultural de México” (CONACYT, 2021, p. 15). Las tres modalidades que existen en los documentos de investigación del alumnado, para obtención de su grado son: tesina, intervención educativa y memoria profesional. En este or-

den gira la cifra cuantitativa, respecto a la elección del tipo de trabajo por parte de la comunidad estudiantil.

Asimismo, se puntualiza que la MEDPD desarrolla anualmente un Congreso internacional, tomando en consideración como ejes temáticos, el mapa curricular del Posgrado. Este evento se lleva a cabo, gracias a la participación de la planta docente de TC, a partir de la cual, se dividen las comisiones en cuanto a la planificación, organización y desarrollo logístico; también, se hace hincapié en resaltar que la coordinación general de dicho evento académico, se rola anualmente, en términos de un ejercicio de liderazgo democrático. Como resultado de esta actividad, se generan publicaciones, mismas que son elaboradas, formadas y gestionadas para su publicación por la misma planta docente enunciada. A la fecha, están en prensa las publicaciones del III Congreso del 2021.

A la par, se hace alusión a la organización y desarrollo bianual de un Coloquio de Investigaciones sobre Mujeres y Perspectiva de Género, mismo que se lleva a cabo en colaboración con la Universidad Autónoma de Querétaro. Este evento, llevado a cabo en el contexto del 8 de marzo, día internacional de las mujeres, también da cuenta de uno de los referentes centrales en los seminarios disciplinares de la MEDPD, a saber: Educación y género, de la mano de uno de los ejes transversales del programa: igualdad de género, con mayor puntualidad, igualdad sustantiva.¹⁹ Es importante recalcar que este evento académico también publica los trabajos de investigación presentados, previo dictamen correspondiente.

Adicionalmente, el CD tiene una participación activa —dentro de las LGAC del Posgrado— como Ponentes en Diplomados, Congresos locales, nacionales e internacionales, participación en proyectos federales y estatales; así como, en la impartición de Conferencias y divulgación del conocimiento en mesas de debate, Panels, conversatorios, etcétera.

La participación del CD en estos foros académicos, queda definida

¹⁹ La igualdad sustantiva es una herramienta de acción, retomada en la Ley General para la Igualdad entre Mujeres y Hombres (2006), entendida como “el acceso al mismo trato y oportunidades para el reconocimiento, goce o ejercicio de los derechos humanos y las libertades fundamentales” (Diario Oficial de la Federación (DOF), 2006, p. 2). En otras palabras, la igualdad sustantiva se refiere a la materialización de la igualdad entre hombres y mujeres.

por los trabajos de investigación que cada docente desarrolla desde los Cuerpos Académicos (CA), a los cuales pertenece. De esta forma, el CD tiene cuatro CAC y dos En Formación, al margen de la pertenencia a algunos seminarios y grupos de investigación; así como, su pertenencia a redes y asociaciones importantes dentro de las LGAC en las que se encuentran los CA, tal como se ha precisado en líneas previas.

De las seis docentes de TC de base, el CAC que integra a cinco es el de “Estudios sobre educación, sociedad, cultura y comunicación”. Es significativo comentar que este CA, a principios del 2022 signó un importante Convenio de colaboración con el CA “Sujetos y prácticas escolares cambiantes en el contexto de la sociedad en riesgo”, del Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México (responsable de la MEDPD, Comunicación personal, 30 de marzo del 2022).

De igual forma, se destaca que el CD de la MEDPD, también participa en otros programas, tanto en docencia, como en comités de dirección de tesis y lectorías, para obtención de grado en maestrías y doctorados pertenecientes al PNPC de CONACYT; así como, en licenciaturas acreditadas por los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES).

El CD de la MEDPD ha desarrollado posibilidades de superación académica, fundamentalmente, a partir de estancias de investigación (nacional y extranjera). De esta manera, las oportunidades para la actualización continua del CD también quedan definidas a partir de cursos en la Escuela Internacional de Verano e Invierno, que promueve anualmente la UAZ, con una oferta de aproximadamente más de un centenar de cursos, talleres y conferencias en distintos ejes temáticos como: actualización disciplinar, pedagógica, evaluación y reestructuración curricular de los programas y CA, nuevas tecnologías y software aplicados a la educación, difusión de cultura y vinculación universitaria, cultura física y deportiva, entre otros. En esta escuela de formación universitaria, el CD postula y se inscribe a diferentes cursos.

La actualización del CD también queda definida, por cursos y talleres que gestiona la propia MEDPD. Así, se han recibido cursos de actualización y capacitación docente con ponentes del extranjero, talento nacional y local.

Por todo lo anterior, se precisa que el CD tiene dominio y experiencia para abordar y desarrollar soluciones a problemas de los sectores de la sociedad, tanto a nivel local, como regional y nacional; naturalmente, desde la competencia del ámbito educativo y la práctica docente. En este sentido, se anotan algunos de los proyectos que a la fecha se han realizado, a prácticamente cuatro años de distancia de la apertura de la MEDPD:

- Coordinación y ponentes del diplomado “Inclusión y equidad educativa en Telesecundaria. Estrategias para la profesionalización permanente”, Zacatecas (2015).
- Coordinación y ponentes del diplomado “Miradas de la enseñanza-aprendizaje, difusión de la historia e historia de la educación en México”, Zacatecas (2015).
- Coordinación del equipo de investigadores e investigadoras de la educación en la realización de la evaluación externa del proyecto local: Fortalecimiento del proceso de inclusión educativa en el estado de Zacatecas, UAZ-Secretaría de Educación Pública (2016).
- Coordinación y ponente del taller “Currículum de secundaria y su aplicación”, dirigido a directores, directoras y docentes de Secundaria de la Secretaría de Educación, dentro de las Jornadas de Desarrollo, Adecuación, Planeación y Evaluación del Currículum, Zacatecas (2016).
- Coordinación y ponente del taller “Currículum de preescolar y su aplicación”, dirigido a directores, directoras y docentes de preescolar de la Secretaría de Educación, dentro de las Jornadas de Desarrollo, Adecuación, Planeación y Evaluación del Currículum, Zacatecas (2016).
- Coordinación y ponentes del *I Ciclo de Conferencias de Educación y Desarrollo Profesional Docente*, actividad académica llevada a cabo con la Coordinación Estatal de Bibliotecas Públicas (el NA participó con la impartición de una conferencia cada semana) (2017).
- Coordinación y ponentes en el diplomado "La enseñanza y el aprendizaje disciplinar en educación media superior" (para docentes en funciones directivas y para profesorado frente a grupo), Zacatecas (2017).

- Coordinación del evento *El patrimonio cultural del Camino Real de Tierra Adentro en Sombrerete*, Gobierno Municipal de Sombrerete (2017).
- Coordinación del *Seminario Internacional Representaciones e interpretaciones del patrimonio cultural: miradas convergentes desde México y Perú*, en Cusco, Perú. UAZ / CRESPIAL / Delegación Desconcentrada de Cultura de Cusco (2017).
- Coordinación y elaboración de la Evaluación externa local del desempeño de la operación del Programa de la Reforma Educativa. Zacatecas, ciclos escolares 2016-2017 y 2017-2018. Actividades académicas llevadas a cabo en colaboración con la Secretaría de Educación de Zacatecas (2017 y 2018).
- Asesoría y apoyo para la evaluación del acoso escolar en escuelas primarias del municipio de Zacatecas (2018).
- Coordinación de las *Jornadas por la transversalidad de valores en la Licenciatura en Historia* de la UAZ (2018).
- Coordinación y Ponentes en el diplomado *Perspectivas y desafíos de la profesionalización docente en México* (2018).
- Coordinación del diplomado *La Cultura y su Gestión desde el Desarrollo. Una perspectiva crítica*; Facultad de Administración de la Universidad Nacional de Colombia, sede Manizales / UAZ (2019).
- Participación por el estado de Zacatecas en la Red Nacional de Formadores y Formadoras en “*La nueva Antropología jurídica en materia de Cultura y Derechos culturales*”, de la Secretaría de Cultura Federal (2019).
- Participación en el Equipo Sectorial Zacatecas de Misiones por la Diversidad Cultural, de la Secretaría de Cultura Federal (2019).
- Coordinación y ponentes en el *II Ciclo de Conferencias de Educación y Desarrollo Profesional Docente*, actividad académica llevada a cabo con la Coordinación Estatal de Bibliotecas Públicas (el CD participó con la impartición de una conferencia cada semana) (2019).
- Coordinación y ponentes en el diplomado *Intervención y práctica docente para la competitividad educativa en México* (2019).
- Curso de *Mujeres de México, siglos XIX y XX*, con la Universidad Autónoma de Querétaro y la participación de Zacatecas, Puebla, Veracruz, Durango, Sinaloa, Hidalgo, Tamaulipas, Oaxaca y Querétaro (2020).

- Diplomado “Competencias digitales, financieras y desarrollo emocional para las Organizaciones de la Sociedad Civil” (2020).
- Elaboración, coordinación y participación como Ponente del diplomado en *Políticas públicas de prevención de la violencia feminicida en Zacatecas: pautas de análisis y prácticas constructivas*; Zacatecas, Zac., UAZ-Secretaría de las Mujeres del Gobierno del Estado (2019), y su II emisión en el 2020 y 2021.
- Coordinación y elaboración del proyecto “Prevención de las violencias escolares”, en el marco del Programa Federal Desarrollo de Capacidades en las instituciones locales, para el diseño de políticas públicas destinadas a la prevención social de la violencia (2019-2020).
- Tercer Festival Cultural del arte e inclusión en conjunto con la SEC y Educación Especial de Zacatecas (diciembre del 2020).
- Coordinación y ponentes en el diplomado *Importancia de la educación y profesionalización docente en el contexto social* (2021).
- Organización y coordinación del *Congreso Internacional de Educación y Desarrollo Profesional Docente*. I, II, III y IV Emisión (2018-2022).
- Organización y coordinación del Coloquio de Investigaciones sobre Mujeres y Perspectiva de Género. I, II, III y IV Emisión (2015, 2017, 2019 y 2021, respectivamente), en colaboración con la Universidad de Querétaro.

Estas acciones académicas articuladas desde el CD de la MEDPD y otras actividades y eventos, dan cuenta de la capacidad institucional con que cuenta dicho Posgrado, para incidir en la resolución de problemas de interés y su vinculación en distintos sectores de la sociedad, atendiendo a las LGAC que maneja la Maestría.

Al respecto, es oportuna la reflexión de Florescano (1997) en relación a que las personas con una educación formal somos deudoras de nuestro grupo social; en este aspecto, es nuestro deber devolver a esa sociedad algo de lo que hemos aprendido o en lo que nos estamos formando, tratar de despertar una conciencia social.

Asimismo, se subraya que lo anterior, está en sintonía con los parámetros del PNPC del CONACYT, particularmente, con el enfoque de los posgrados profesionalizantes, en tanto que estos:

Tienen la finalidad de actualizar y/o especializar a profesionales en ejercicio o estudiantes hacia el desarrollo tecnológico e innovación y la aplicación directa en un área del conocimiento frente a nuevos retos o evolución del sector de incidencia. El desarrollo personal o laboral obtenido en estos posgrados cumple una tarea importante en la inserción profesional o promoción para las personas que egresan. Los posgrados de orientación profesional suelen ser de naturaleza aplicada, son relevantes para el desarrollo y progreso de la carrera profesional y muchos de los proyectos de investigación y desarrollo tecnológico e innovación, se llevan a cabo en los territorios y el lugar de trabajo y se da a través de desarrollos tecnológicos, innovaciones sociales, estudios de casos, diagnósticos, prácticas profesionales [...] y en colaboración con grupos académicos para el desarrollo de las capacidades teóricas y metodológicas que acompañan el proceso de formación. Estos programas ofrecen a las universidades una manera de consolidar los vínculos con los sectores de la sociedad (CONACYT, 2021, p. 16).

Con base en lo anterior y, como resultado de un trabajo articulado entre autoridades, CD, comunidad estudiantil y personal administrativo, como ya se comentó, en agosto del 2020 la MEDPD ingresó al PNPC del CONACYT y, a la fecha, se está trabajando ya en las observaciones señaladas para la evaluación del 2023; no solo en el armado de las carpetas, sino en términos de una revisión exhaustiva del plan de estudios, pertinencia social y reestructuración curricular, entre las centrales.

Conclusiones

El CD de la MEDPD es un colectivo integrado y con una agenda académica de trabajo de mayúsculas dimensiones. En este sentido, se puede decir que cada PTC tiene un ritmo académico individual y de compromisos colectivos, abonando desde estas dos posibilidades al trabajo académico del Posgrado; sin embargo, justamente por ello, una de las áreas de oportunidad que se tienen es el incremento de más personal de tiempo completo de base, con perfiles no endogámicos y con las competencias cognitivas pertinentes, particularmente a la luz de las tres LGAC que maneja dicho Posgrado.

Finalmente, es primordial comentar que se está en el trámite de apertura de otros convenios con instituciones locales, nacionales y de carácter internacional, así como redes académicas, en aras de consolidar la

labor académica profesional y el desarrollo de proyectos interinstitucionales, para poder tener una mayor incidencia en el orden social y seguir los lineamientos indicados por el CONACYT.

Referencias

- Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT). (2021). *Programa Nacional de Posgrados de Calidad. Términos de referencia para la evaluación y seguimiento de programas de nuevo ingreso*. México: CONACYT.
- Diario Oficial de la Federación (2 de agosto del 2006). *Ley General para la Igualdad entre Mujeres y Hombres*. Recuperado de: <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGIMH.pdf> Fecha de consulta: 3 de marzo del 2022.
- Florescano, E. (1997). *La historia y el historiador*. México: F. C. E.
- Gutiérrez, N. (2021). *Reglamento de Titulación de la MEDPD*. Zacatecas: MEDPD-UAZ.
- Tuning América Latina (s/a). *Competencias específicas de educación*. Recuperado de: <http://tuning.unideusto.org/tuningal/index.php?option=content&task=view&id=231&Itemid=260> Fecha de consulta: 2 de febrero del 2022.
- Universidad Autónoma de Zacatecas (UAZ). (2016). *Proyecto de la Maestría en Educación y Desarrollo Profesional Docente*. Zacatecas: UAZ.
- Universidad Autónoma de Zacatecas (UAZ). (2 de octubre del 2017). Acta del H. Consejo Universitario. Zacatecas: UAZ.
- Universidad Autónoma de Zacatecas (UAZ). (2018). Convocatoria de Ingreso de la MEDPD. Zacatecas: UAZ.
- Universidad Autónoma de Zacatecas (UAZ). (2021). Departamento Escolar Central. Zacatecas: UAZ.
- Universidad Autónoma de Zacatecas (UAZ). (2022). Informe de la Comisión de Titulación de la MEDPD. Zacatecas: UAZ.

Capítulo 6

Breve historia del Plantel Fresnillo de la UAMH y CS/UAZ desde una perspectiva académico-administrativa

*Vladimir Juárez Alcalá
Héctor Rosales González
Diego Cano Sánchez*

Introducción

La educación superior en México responde a necesidades del entorno local, expresiones de las políticas nacionales económicas, sociales, educativas (Gamboa, 2012), además de los sobre determinantes educativos, que impactan en los procesos de administración, como en el currículum oculto de cada Institución de Educación Superior (IES) (Juárez, 2016).

La Universidad Autónoma de Zacatecas (UAZ), desde febrero de 1968 ha ofertado la Licenciatura de Medicina General, a través de la Unidad Académica de Medicina Humana y Ciencias de la Salud (UAMH y CS), con sede en la ciudad de Zacatecas (Nava, 2008), con la misión de formar recursos humanos en salud, capaces de realizar actividades de prevención, curación y rehabilitación en los tres niveles de atención a la salud (UAMH y CS, 2017a). Al igual que otros programas del área de ciencias de la salud, es de las carreras más demandadas de la UAZ, así que, para poder dar mayor cobertura, se abrió en enero de 2009 el Plantel Fresnillo del mismo programa.

El presente trabajo tiene por objetivo, describir la historia institucional de la extensión Fresnillo, de la licenciatura de Medicina General desde una perspectiva académica-administrativa e, identificar agentes clave que participaron en el desarrollo de la institución desde su fundación hasta el año 2021.

Marco teórico: análisis institucional

Lourau (1970) define institución como normas universales o formas sociales visibles, dotadas de una organización jurídica y/o material e, incluso, la fundación de grupos con distintos intereses. Butelman (1994) lo refiere como un sistema de normas o regulaciones generales, estructura u organización social y, lugar de producción y de relaciones de producción.

La institución escolar se desarrolla, a través de un sistema que durante una serie de años, busca homogeneizar a las y los estudiantes, con respecto al resto de las y los miembros de la sociedad, a pesar de ser un crisol de diferencias y que sólo quienes transcurran desde el preescolar hasta la licenciatura, podrán notar esta homogenización (Baudelot, 1981).

Las instituciones educativas no son ajenas a otras, debido a la transversalidad que existe entre ellas, hay un universo burocrático que a nivel exterior, se manifiesta por las autoridades de distintos niveles y a nivel interno por las y los dirigentes y docentes de esta, para poder mantener así el orden (Lapassade, 1977).

Para lo anterior, el conocimiento de las instituciones tradicionalmente puede ser por dos vías: la observación directa para la interpretación de la vida cotidiana o a través de la revisión de sus documentos, ya que, permiten la identificación de características de sus integrantes; los lenguajes, símbolos e imagos que representan a la institución; el desciframiento de conductas, pulsiones, relaciones, etcétera. (Fernández, 1998).

Por la metodología de este trabajo, se realizó una investigación documental con consulta de documentos oficiales, referencias hemerográficas y publicaciones en redes sociales, para identificar puntos históricos y actores clave.

Antecedentes institucionales y fundación del Plantel

Desde la apertura de la carrera de medicina, de forma perenne han existido conflictos continuos respecto al ingreso, debido a diversos puntos, como son:

- Infraestructura hospitalaria y académica estatal insuficiente para la formación de estudiantes, en ámbitos áulicos y clínicos. La NOM-023-SSA1 surgió como un indicador para asociar ambos ámbitos y aplicarse en políticas institucionales (Juárez, 2016).
- Los movimientos estudiantiles de diversas épocas, destacando las protestas entre 1968-1977, 2003 y 2008, que desde su óptica solicitaban aumento de lugares o revisión de los procesos de admisión, por ser injustos o descontextualizados (Nava, 2009; Sotelo, 2020).
- Intereses de diversos agentes universitarios e instituciones, tanto de gobierno como civiles, que apoyaron lo mencionado en punto previo, como también realizaron ejercicios de corrupción, a través de la aparición de casos administrativos (Juárez, 2016).

Todos los puntos previos inciden en el imaginario social zacatecano, que desconfía por definición de los procesos de admisión y, aunque, ya no han existido protestas, usarán todos los recursos existentes para garantizar que las y los sustentantes puedan ingresar (Nava, 2009; Juárez, 2016; Sotelo, 2020), llevando a la UAMH y CS a tomar decisiones instituyentes, como respuestas para atender los problemas, que conlleva la formación de recursos humanos en salud.

La revisión documental señaló que desde 1980 y 1990 se consideró abrir sede de medicina en Fresnillo, al provenir estudiantes de la UAMH y CS de esta ciudad y contar con centros hospitalarios y médicos, con perfil docente para el área básica. La apertura de un programa de licenciatura de medicina en Fresnillo, se preveía como un plan de estudios alterno. La mayor oposición fue por parte de las y los estudiantes fresnillenses, que consideraban mejor estar en un programa ya consolidado porque ofrecía mayor seguridad (Nava, 2009).

Sobre esta época, comentó el exdirector de la UAMH y CS: “llegó una comitiva conmigo... me ofrecían instalar la escuela en una propiedad en el Centro, por el Hemiciclo (a Hidalgo); (la propuesta) era factible porque ya había docentes interesados, no se concretó por falta de interés de las partes” (Gerardo Félix Domínguez, Comunicación personal, 22 de noviembre de 2016).

Entre los años 2000 a 2003, se realizaron múltiples tomas de las instalaciones de la UAMH y CS por sustentantes de nuevo ingreso no admitidos, con apoyo de la Federación de Estudiantes de la UAZ (FEUAZ), bajo la sospecha de que los procesos de admisión, se habían llevado a cabo de forma anómala. Durante el movimiento realizado en agosto del año 2003, se mencionó en la mesa de negociación, la posibilidad de abrir grupos en Fresnillo al mediano plazo, lo cual fue rechazado por la FEUAZ, pero ya concluidas las negociaciones, se quedó como promesa la apertura de un Campus Fresnillo de Medicina (Juárez, 2016).

Las protestas del proceso de admisión de la licenciatura de Medicina General, realizadas desde noviembre 2007 hasta el 4 de febrero de 2008, que incluyeron una toma del Campus UAZ Siglo XXI por tres semanas, no mencionaron en su momento la apertura de grupos en Fresnillo, pero sí impactaron en la modificación del proceso de ingreso,

ya que, se elimina el semestre de Tronco Común del Área de Ciencias de la Salud, para dar paso directo a los resultados del EXANI-II de CENEVAL como único criterio de admisión (Sotelo, 2020).

Otro resultado derivados de dicho movimiento fue el aumento de la matrícula estudiantil, con un ingreso de 230 sustentantes de 870, para el proceso de admisión agosto 2008, como mecanismo para tratar el problema (Ávila, 2008), por lo que al existir cambio de administración universitaria en agosto de 2008, se esperaba que el problema no volviera a repetirse, a pesar de ser existir la posibilidad real (Rodríguez, 2008).

El 10 de agosto, las y los sustentantes rechazados a la licenciatura de Medicina general realizaron una protesta en Rectoría universitaria, solicitando mayor apertura de espacios y mencionando una potencial sede en el municipio de Jerez, Zacatecas (Imagen, 2008), sin existir ninguna iniciativa formal; esto fue considerado una maniobra de presión (Vanegas, 2008).

Al asumir la Rectoría de la UAZ, el Dr. Francisco Javier Domínguez Garay y, la dirección de la UAMH y CS, el Dr. J. Encarnación Rivera Muñoz, en los siguientes meses de 2008 no existieron reportes periodísticos de manifestaciones adicionales. En diciembre de 2008, se hicieron públicas declaraciones en las que dos grupos de nuevo ingreso, conformarían la primera generación en estudiar en Fresnillo, a partir de enero de 2009 (Ávila, 2008), compuesta por 70 estudiantes, acorde a los resultados del EXANI-II CENEVAL agosto 2008 (Marco Márquez, Comunicación personal, 30 de abril del 2021).

La acción tomada por la Rectoría, encabezada por el Dr. Domínguez Garay, fue el primer ejemplo de una política institucional de aumento de la oferta educativa en nivel superior, con fines de descentralización educativa y mayor cobertura (Domínguez, 2012).

La primera generación fue asignada al *Ágora José González Echeverría* (Ávila, 2008), ubicada al suroeste de la ciudad, por acuerdos preexistentes entre la UAZ y Presidencia Municipal, aún y cuando las instalaciones se encontraban en mal estado general (Márquez, 2008).

El 24 de enero de 2009 se dio la inauguración de actividades, con la presencia autoridades universitarias, municipales, planta docente y estudiantes (El Sol de Zacatecas, 2009). El primer responsable fue el Dr.

William Humberto Ortiz Briceño y, las actividades de laboratorios deberían realizarse en Campus UAZ Siglo XXI, por no existir infraestructura mínima para la ejecución de estos en Fresnillo (Guzmán, 2009).

Cabe señalar que, en la revisión documental, la aprobación de la apertura de Fresnillo, en ningún momento pasó por los órganos de gobierno colegiados universitarios, que son Consejo de Unidad Académica, Consejo de Área de Ciencias de la Salud o Consejo Universitario. Asimismo, no se localizó en esta búsqueda, el oficio en el que se hacía la solicitud o aprobación del aumento de matrícula. Dado que la extensión depende directamente del responsable de Licenciatura de Medicina General, la ausencia de un documento formal, que avale la apertura del Plantel, involucra que esto fue una orden más de tipo administrativa.

Crecimiento inicial

Al término de 2009, el Dr. Ortiz Briceño dimitió del puesto, siendo sustituido por parte del Dr. Efrén Berumen Martínez, durante el periodo 2010-2011; y, la Dra. Sandra González Chávez tomó la batuta en 2011 y concluyó su puesto en agosto 2012. Posteriormente, estuvieron al frente los doctores Ernesto Alvarado Flores (septiembre 2012 a febrero 2013) y Vladimir Lorena Hernández (marzo 2013 a marzo 2015).

Los ingresos se realizaron de manera anual y sin interrupciones hasta el año 2014, usando como único mecanismo de admisión el EXANI-II CENEVAL, por lo que, en ese periodo de tiempo ingresaron 6 generaciones, con un total de 583 estudiantes de nuevo ingreso (CEII, 2021). La primera generación terminó sus estudios el 10 diciembre de 2013, con 57 personas egresadas y bajo el nombre “Dr. Efrén Martínez Berumen” (UAMH, 2013). Para 2014, se tuvo la primera representación estudiantil al H. Consejo Universitario, por las estudiantes Martha Iveth Ramos Mier y Nancy Carolina Hernández de Haro, electas por peso poblacional (Comisión Electoral UAZ, 2014).

De igual forma, la planta docente se amplió, conforme se dio el tránsito estudiantil por la carrera, esto a través de los diversos procesos de evaluación docente, alcanzando durante el 2014 un total de 64 maestros y maestras activas (UAMH y CS, 2014). Aunque son más las y los do-

centes que se evaluaron, no se cuenta con un registro claro de cuántos o cuántas han pasado por la historia del programa en Fresnillo, por situaciones desconocidas para los investigadores de este trabajo.

Durante este periodo iniciaron los trámites en conjunto con la Presidencia Municipal de Fresnillo, para la apertura de instalaciones del Campus Fresnillo UAZ. Para ello, se donó un terreno ubicado en el Ejido Cerro de Chilitos, a 5 km al sur de Fresnillo. El edificio, compartido con la licenciatura de Psicología, fue inaugurado formalmente el 27 marzo de 2012, aunque ya se habían iniciado actividades desde algunas semanas previas. La pavimentación estuvo a cargo de la empresa Minera Fresnillo (Contraluz Online, 2012). Al no existir un edificio de laboratorios, las y los estudiantes de primer y segundo año continuaron con traslados al Campus UAZ Siglo XXI, para realizar sus prácticas de área básica y preclínica.

Los días del 5 al 8 de mayo, se realizó la visita del Comité de Verificación del Consejo Mexicano para la Acreditación de la Educación Médica (COMAEM), para la acreditación del Programa de Medicina General de la UAMH y CS (UAMH y CS, 2014 mayo), lo cual, incluyó visita *in situ* al programa en Fresnillo. Sí bien el programa fue acreditado por COMAEM (UAMH y CS, 2014 octubre), se recibió un comunicado por parte de COMAEM, el cual, textualmente decía:

Reafirmamos que el único campus que tiene acreditado es el siglo XXI, ya que el campus de Fresnillo que hacen referencia los verificadores... en la visita de verificación... se pudieron percatar de que no cuenta con lo mínimo necesario para poderse incluir en el proceso actual de su acreditación... Dada la trayectoria de su institución el Comité de Acreditación dictamina su institución con las observaciones y recomendaciones pertinentes para elevar el estatus de su Institución Ubicada en la ciudad de Zacatecas sin tomar en cuenta el campus de Fresnillo ya que sin tomar en cuenta el campus de Fresnillo ya que pudiese ser un referente que no le permitiera dar cumplimiento a recomendaciones, afectando a esa comunidad Universitaria de Facultad de Medicina campus siglo XXI, y perder su acreditación. (Consejo Mexicano para la Acreditación de Escuelas de Medicina, 2014, p. 1).

No hubo ninguna comunicación de esto a la comunidad académica del Plantel Fresnillo, por indicaciones de la Rectoría Universitaria, aunque

comenzaron a circular los rumores. La confirmación de que las nuevas generaciones no ingresarían al Plantel Fresnillo y el inicio del cierre paulatino, fueron realizadas en el Curso de Inducción de la Promoción enero 2015, por parte del director, Dr. Genaro Ortega Monjarás, con la creación del Turno Vespertino en Campus Siglo XXI.

El movimiento #YOSOYMEDICINAFRESNILLO

Las relaciones de poder son dinámicas y, en una sociedad aparentemente democratizada como la actual, no pasó desapercibida la decisión de cierre del Plantel Fresnillo, por la comunidad académica. En enero de 2015, se creó el movimiento #YOSOYMEDICINAFRESNILLO, conformado por docentes, estudiantes, padres y madres de familia e, integrantes de la sociedad fresnillense, con foros de expresión en un grupo público de Facebook homónimo y la Página de Facebook No al cierre de medicina Fresnillo (#YOSYMEDICINAFRESNILLO, 2015).

Entre los días 30 y 31 de enero de 2015, se hicieron a conocer, tanto por redes sociales como por medios periodísticos, el pliego petitorio que planteó el colectivo:

Que no desaparezca el plantel de Medicina Humana en Fresnillo y se lleve a cabo lo necesario para cumplir con el proceso de acreditación ante el COMAEM. Que los alumnos de nuevo ingreso que fueron enviados a Zacatecas regresen a estudiar a Zacatecas ya que estar en la capital representa gastos de vivienda, de material escolar, traslado y comidas. Los docentes deben tener seguridad social laboral. Tener una estructura humana como administrativos y directivos. Que se busquen las gestiones para que el Campus Fresnillo tenga laboratorios para los primeros años. Que el Campus Fresnillo tenga presupuesto para su funcionamiento y se hagan auditorías para conocer en qué se usa el recurso de la institución. La destitución del actual encargado del Campus Fresnillo, Vladimir Lorena Hernández, por incumplimiento de sus funciones. Hacer las gestiones con las autoridades correspondientes para que haya más aulas, más matrícula de alumnos, biblioteca y un comedor (Román & Vargas, 2015).

Las declaraciones reportadas agregan que el propio director habría llamado a la institución, como un espacio que no debería existir, lo cual,

en ese momento formaba parte del *vox populi* entre docentes, médicas y médicos, pero que nadie había emitido hasta ese momento (Román & Vargas, 2015).

Entre enero y el 8 de noviembre de 2015, la tendencia continua fue de confrontación y escasa tendencia del diálogo, con una postura por parte de la dirección de la UAMH y CS de cierre paulatina del plantel Fresnillo, aceptar movilidad de estudiantes de Fresnillo a Zacatecas, aunque cediendo en la destitución del Dr. Lorena, del puesto de responsable del plantel Fresnillo y, dejando como titular, al Dr. Berumen.

El 9 de noviembre de 2015, a través de oficio, se hizo de conocimiento al plantel Fresnillo de una serie de acciones administrativas, entre la que destacó, el no regreso de la matrícula que ingresó en enero de 2015 y el no envío a Fresnillo de las y los estudiantes de nuevo ingreso, para la promoción enero 2016 (UAMH y CS, 2015).

En respuesta a lo anterior, se dio la toma del Campus UAZ Siglo XXI, como protesta y exigiendo respuesta a un nuevo pliego petitorio, altamente afín al entregado en enero de 2015 (Anónimo, 2015). Esto desembocó en nuevas negociaciones, con participación exclusiva del Dr. Ortega Monjarás y el colectivo que, posteriormente, llevó a la liberación de las instalaciones.

En sesión de Cabildo del ayuntamiento de Fresnillo, el primero de diciembre de 2015, se aprobó por Unanimidad otorgar un millón de pesos, para obras de infraestructura del Campus Fresnillo, con énfasis en la creación del edificio de laboratorios, para la licenciatura de Medicina Humana (No al Cierre de Medicina Fresnillo, 2015).

El retorno y la implementación de nuevas políticas

Durante el semestre enero-julio 2016, siguieron las posturas de confrontación como parte del escenario de las elecciones universitarias de 2016, que concluyeron con la elección del Dr. Antonio Guzmán Fernández, como rector de la UAZ y del Dr. Vicente Ortega Cisneros, como director de la UAMH y CS. Lo anterior desembocó en el cambio de responsable del Plante Fresnillo, siendo la nueva responsable la Dra. Itzelh Martínez Rucobo.

La promoción de ingreso a la licenciatura de Medicina general, de enero de 2017 fue la primera en 2 años en considerar el ingreso (Departamento Escolar UAZ, 2016). Durante el primer semestre de la administración del rector Guzmán, se realizaron acercamientos, para mantener y permitir el crecimiento del plantel Fresnillo, declarando el 25 de enero 2017 que la matrícula se mantendría en Fresnillo y, se apoyaría la construcción del espacio de laboratorio, con recursos del Fondo Minero (Juárez, 2017).

De igual forma, durante el periodo 2017-2021, los siguientes hitos: 330 estudiantes fueron admitidos en nuevo ingreso (CEII, 2021); se dio la construcción del edificio de laboratorios (UMAH y CS, 2018); construcción e inauguración de cafetería (Staff, 2020); implementación de la reestructuración del plan de estudios del programa de Medicina general, desde enero 2019 (UAMH y CS, 2017b) y, del nuevo modelo de admisión de enero 2019 (UMAH y CS, 2018b); celebración del décimo aniversario de la apertura del plantel Fresnillo en enero de 2019, con reconocimiento a los responsables de extensión, que previamente estuvieron al frente (Bernal, 2019). Se contó con dos consejeros de Unidad Académica. Asimismo, se tuvo el cambio de responsable de la extensión en octubre de 2017, con la toma del Dr. Juan Carlos Alcalá Gallegos, hasta el 1° de marzo de 2021, que con el cambio de administración universitaria, volvió a estar al frente el Dr. Alvarado Flores.

Por el momento, las fallas estructurales y administrativas aún persisten, ya que, no existe un meta proyecto de trabajo con el plantel y, por las diversas políticas educativas de austeridad hacia la Universidad, siendo las principales falta de inversión en infraestructura áulica y seguridad laboral para los trabajadores y las trabajadoras.

Conclusiones

La revisión de esta historia institucional permitió identificar: cuatro etapas históricas en el desarrollo de la institución; distinguir personajes clave que, representan a la administración central universitaria, autoridades, docentes y algunas y algunos estudiantes del plantel; reconocer instituciones participantes como la UAZ, gobierno municipal de Fresnillo y el movimiento #YOSOMEDICINAFRESNILLO. Lo previa-

mente mencionado, evidencia la presencia de una arena de juego, que ha impactado en los 12 años de historia del plantel.

Este trabajo funge como primer acercamiento ante un evento que, no solo involucró el análisis de políticas educativas, sobre determinantes educativos, vocación estudiantil, interés político para universitarios y universitarias y, un amplio etcétera, por lo que, eventualmente, se buscará obtener un diálogo con cada uno de ellos y ellas, en pleno uso de su autonomía, para ampliar las declaraciones obtenidas en este trabajo.

La descripción del evento histórico permitió identificar la atención de una necesidad de la sociedad zacatecana, de formar más recursos humanos en salud, para la atención de su población y el cumplimiento de proyectos de vida, de los y las estudiantes de preparatoria que ingresa al nivel educativo superior, aunque con múltiples problemas secundarios al contexto de desarrollo institucional.

Referencias

- #YOSYMEDICINAFRESNILLO (30 enero 2015) Información (Grupo de Facebook). Facebook. Recuperado de <https://www.facebook.com/groups/1542086329397316>
- Anónimo (12 noviembre 2015). *Pliego petitorio*. Recuperado de <https://www.facebook.com/345696802293133/photos/pcb.441685892694223/441685849360894/?type=3&theater>
- Ávila, M. J. (3 febrero 2008). Abrirá UAZ Campus Fresnillo a partir de enero. *NTR Zacatecas*. Recuperado de <http://eldiariontr.com/2008/12/03>
- Ávila-Gamboa, M. E. (2014, Mayo) *Seminario Procesos Institucionales y Práctica Docente* (Antología). México: Universidad Autónoma de Zacatecas.
- Baudelot, C. y Establet R. (1981) *La escuela capitalista*. México: Siglo XXI.
- Bernal, N. (25 mayo 2019) Celebran aniversario 10 de la Unidad de Medicina. *NTR Zacatecas*. Recuperado de <http://ntrzacatecas.com/2019/05/25/celebran-aniversario-10-de-la-unidad-de-medicina/>

- Butelman, I. (1994). *Psicopedagogía institucional. Una formulación analítica. Grupos e instituciones*. Argentina. Paidós.
- CEII (2021, Abril) *Reporte de nuevo ingreso por generación*. México: Universidad Autónoma de Zacatecas.
- Consejo Mexicano para la Acreditación de Escuelas de Medicina (2014, septiembre) *Oficio al Rector de la Universidad Autónoma de Zacatecas respecto al estado de la Acreditación de la licenciatura de Médico General*. México: COMAEM.
- Comisión Electoral Universidad Autónoma de Zacatecas (2014, junio) *Acta de mayoría Consejero Universitario por Peso Poblacional*. México: Universidad Autónoma de Zacatecas.
- Contraluz Online (27 de marzo de 2012). *Campus UAZ Fresnillo Ya Cuenta con Edificio Propio*. Contraluz online. Recuperado de <http://www.contraluzonline.com/2012/03/27/campus-uaz-fresnillo-ya-cuenta-conedificio-propio/>
- Departamento Escolar UAZ (2017, septiembre) *Convocatoria al Proceso Único de Ingreso a la Universidad Autónoma de Zacatecas Promoción Enero 2017*. México: Universidad Autónoma de Zacatecas.
- Fernández, L. (1998). *El análisis de lo institucional en la escuela. Un aporte a la formación autogestionaria para el uso de los enfoques institucionales*. Argentina. Paidós
- Guzmán, J. (27 enero 2009) *Crece la UAZ. NTR Zacatecas*. Recuperado de <http://eldiariontr.com/2009/01/27>
- Imagen (11 agosto 2008) *Rechazados de Medicina hacen plantón en Rectoría*. Imagen. Recuperado de <https://imagenzac.com.mx/hemeroteca/imagen-zacatecas-edicion-del-11-de-agosto-2009/>
- Juárez, M. (25 de enero 2017) *Se Queda el Campus Medicina Humana de la UAZ en Fresnillo: Antonio Guzmán*. Diario Página 24. Recuperado de <http://pagina24zacatecas.com.mx/2017/01/25/se-queda-el-campus-medicinahumana-de-la-uaz-en-fresnillo-antonio-guzman/>
- Juárez, V. (2016) *Análisis del proceso de admisión UAMHYCS 2003: Contexto Histórico y sus actores*. (Tesis Maestría). México: Universidad Autónoma de Zacatecas

- Lapassade, G. y Acevedo, H. (1977). *Grupos, organizaciones e instituciones La transformación de la burocracia*. España: Ediciones Juan Granica.
- Lourau, R. (1970). *El análisis institucional*. Argentina: Amorrortu editores.
- Márquez, I. (3 agosto 2008) Se arruina centro cultural. *NTR Zacatecas*. Recuperado de <http://eldiariotr.com/2008/08/03>
- Nava, R. (2011). *Historia de una Institución Universitaria UAMHyCS* (Tesis de Maestría). México: Universidad Autónoma de Zacatecas.
- No al Cierre de Medicina Fresnillo (2015 Diciembre 1) Listo el millón aportado por la presidencia seguimos en pie de lucha. Recuperado de <https://www.facebook.com/345696802293133/photos/a.441270809402398/446375575558588/?type=3&theater>
- Rodríguez, S. (6 agosto 2008) Rechaza a 40 % de los estudiantes. Imagen. Recuperado de <https://imagenzac.com.mx/hemeroteca/imagen-zacatecas-edicion-del-06-de-agosto-2008/>
- Román, A. y Vargas, F. (31 de enero de 2015) *Cerrarán de forma gradual Medicina en Fresnillo*. Imagen. Recuperado de <https://imagenzac.com.mx/hemeroteca/imagen-zacatecas-edicion-del-31-de-enero-2015/>
- Sol de Zacatecas, El. (25 enero 2009). Abre UAZ Campus Fresnillo Nueva Opción Para Profesional Los Jóvenes. *El Sol de Zacatecas*. Recuperado de <http://www.oem.com.mx/esto/notas/n1020285.htm>
- Sotelo, J. I. (2020). *Campus UAZ Siglo XXI (2003–2008). Del proyecto inicial al final de la utopía*. México: Editorial Los Reyes.
- Staff (6 agosto 2020) Inauguran cafetería en campus UAZ. *NTR Zacatecas*. Recuperado de <http://ntrzacatecas.com/2020/08/06/inauguran-cafeteria-en-campus-uaz/>
- UAMH y CS (10 diciembre 2013) Graduación primera generación extensión Fresnillo 2009-2013 Recuperado de <https://www.medicinahumana-uaz.org/noticia/350.html>
- UAMH y CS (5 mayo 2014) *Presentación del Comité de Verificación COMAEM*. Recuperado de <https://www.medicinahumana-uaz.org/noticia/441.html>

- UAMH y CS (1 octubre 2014) *Entrega de constancia de acreditación y Segundo Informe de Actividades*. Recuperado de <https://www.medicinahumana-uaz.org/noticia/548.html>
- UAMH y CS (2014a) *Horarios semestre Enero-Julio y Agosto-Diciembre 2014*. México: UAZ
- UAMH y CS (2015 Noviembre 05) *Oficio dirigido al Dr. Efrén Berumen Martínez*. México: UAZ
- UAMH y CS (2017a) *Plan de estudios médico general 2013, actualización 2017*. México: UAZ
- UAMH y CS (2017b) *Plan de estudios médico general*. México: UAZ
- UAMH y CS (2018a) *Segundo informe de actividades Unidad Académica Medicina Humana y Ciencias de la Salud, Administración 2016-2020*. México: UAZ
- UAMH y CS (2018b) *Temario Examen General de Conocimientos Licenciatura Médico General Promoción enero 2019*. México: UAZ
- Domínguez, F. J. (2012) *IV Informe de actividades rectoría, administración 2008-2012*. México: UAZ
- Vanegas, S. (12 agosto 2008) *Quieren escuela de medicina en el Campus*. Imagen. Recuperado de <https://imagenzac.com.mx/hemeroteca/imagen-zacatecas-edicion-del-12-de-agosto-2009/>

Capítulo 7

La historia que aprende y enseña el estudiantado normalista en la educación secundaria

*Jesús Domínguez Cardiel
Salvador Alejandro Lira Saucedo
Jorge Luis Castañeda Rodríguez*

Introducción

La necesidad de saber la manera en que aprende el estudiantado de cualquier nivel siempre es y será una constante, pues la docencia y la educación no son unidireccionales; en otras palabras, se necesitan varias acciones para comprender y saber que en realidad hubo un aprendizaje. Por tal razón, se han creado rúbricas, escalas, listas de cotejo y muchos otros instrumentos de evaluación. No obstante, esta parte es solo una de las formas, en las que se puede saber que realmente aprendieron.

En este sentido, el presente trabajo se divide en cuatro puntos primordiales. El primero de ellos versa sobre la necesidad de explicar lo que piden los planes de estudio, que se han implementado en el Centro de Actualización del Magisterio Zacatecas (CAM), específicamente, la Licenciatura en Educación Secundaria (LES), con especialidad en Historia y, la recién Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Historia en Educación Secundaria, pues se considera necesario, no perder de vista el perfil de egreso y las competencias básicas necesarias, para el ejercicio de la docencia en el nivel secundaria, ya que, así se pueden focalizar los aprendizajes obtenidos en su trayecto formativo inicial.

Una vez que se revisen y recuerden los perfiles de egreso y las competencias disciplinares, se pasará a explicar algunas de las situaciones más sobresalientes que tuvieron algunas estudiantes de la última generación de la LES con especialidad en Historia del CAM, pues hay que recordar que ese plan dejó de estar en vigor, a partir de 2018, cuando se implementó la nueva licenciatura. Estas estudiantes, aun cuando el plan con el que fueron preparadas tenía alrededor de veinte años, se adaptaron a las circunstancias actuales y no quedaron desfasadas; por el contrario, actuaron adecuadamente y, supieron aplicar nuevas e innovadoras metodologías.

Posteriormente, se hablará sobre algunas experiencias que ha dejado la primera generación de la LEAHES y, que ahora se encuentran en sexto semestre. Si bien, el grupo aún no realiza prácticas educativas de manera intensiva, ya cuenta con un breve recorrido, que permite identificar qué tanto del perfil de egreso posee y qué más les falta por desarrollar. En este sentido, el cuarto punto o apartado, tratará sobre las confluencias y elementos que tienen ambos programas, pues este será el

principal ingrediente, para analizar los perfiles de egreso que solicitan las dos licenciaturas. Claro está, que para lo anterior, se siguió un análisis cualitativo basado en las experiencias más recientes.

Perfiles de egreso de las dos licenciaturas

Si bien es cierto que para conocer los perfiles de egreso de las dos licenciaturas en cuestión, no es necesario hacer un resumen en un estudio como este, pues ya existen muchas personas que conocen completamente estos temas, sí es conveniente recuperar los aspectos más importantes, en cuanto a los aprendizajes disciplinares. En este sentido, se rescatarán solamente aquellos relacionados con los contenidos históricos, sin embargo, se quiere dejar claro, que la intención no es hacer una comparativa, pues es evidente que el plan 2018 da más cabida a los contenidos historiográficos.

Ahora bien, el plan de la LES con especialidad en Historia vio la luz en el lejano 1999, cuando las condiciones sociales, educativas y económicas eran totalmente distintas a las actuales, por ejemplo, el uso de internet era ínfimo, la telefonía celular apenas despuntaba y no existía tanta libertad de expresión, o al menos, no como se vive hoy. Este contexto tiene mucha relación con el perfil de egreso, pues esas circunstancias permean en el tipo de estudiante que se requería.

Por lo tanto, también conviene resaltar que en el plan de la LES “los rasgos del perfil están estrechamente relacionados, se promueven articuladamente y no corresponden de manera exclusiva a una asignatura o actividad específica” (Secretaría de Educación Pública (SEP), 1999, p. 9), lo que significa que todas las especialidades estuvieron enmarcadas en un mismo perfil, situación opuesta a la LEAHES, en la que cada una funciona de manera autónoma y privilegia situaciones distintas para cada asignatura.

Ahora bien, el plan 1999 tiene una ventaja y es que de manera general, el alumnado se formó con la capacidad de conocer “con profundidad los propósitos, los contenidos y el enfoque de enseñanza de la asignatura que imparte, y reconoce que el trabajo con los contenidos de su especialidad contribuye al logro de los propósitos generales de

la educación secundaria” (SEP, 1999, p. 10). Asimismo, la historia va a estar de manera transversal en todas las especialidades, hecho que resulta favorable, no solo para la especialidad en historia, sino para todas las especialidades, pues el pensamiento histórico, además del crítico, favoreció la formación y obtención del perfil de egreso.

De esta manera, al superar los estudios políticos y militares, como expone el plan de la asignatura de Secundaria, el conocimiento del estudiante, nuevamente adquiere el matiz de aprendizaje integral, por lo que nuevamente se ve cómo la historia funge como ejemplo de transversalidad para el normalista y por ende para el estudiante de Secundaria (Domínguez, 2018, p. 34).

Lo anterior supone que bajo el perfil de egreso de 1999, el estudiantado normalista, se preparó para enfocar su docencia en la integralidad de la Historia, es decir, comprendieron que la asignatura a impartir era necesaria, para aprender las demás materias y, que por lo mismo, debían conocer y se repite, conocer casi a pie juntillas los contenidos, para divulgarlos y facilitarlos con sus estudiantes.

Otro punto importante respecto al perfil de egreso fue, precisamente, la necesidad de que el estudiantado normalista tuviera “dominio del campo disciplinario de su especialidad para manejar con seguridad y fluidez los temas incluidos en los programas de estudio, y reconoce la secuencia de los contenidos en los tres grados de la educación secundaria” (SEP, 1999, p.10). En este sentido, Escobedo (2018) sostiene que este plan propició que las y los egresados del CAM conocieran “a sus alumnos, que sepan cómo aprenden y que dominen los contenidos disciplinares; que organicen, desarrollen y evalúen el trabajo derivado de su intervención didáctica” (p. 21), es decir, todo lo tuvieron que realizar, con base en los planes de cada asignatura, pero sobre todo, en la metodología en Educación Histórica, la cual se encontraba de manera emergente, pero con el tiempo se fue afianzando, hasta el punto de formar parte intrínseca de las clases que tomaron en el CAM.

El caso de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Historia en Educación Secundaria es un tanto distinto, porque el contexto social, económico, político y educativo a nivel mundial, nacional y local

es diametralmente opuesto al de 1999, pues ahora los recursos tecnológicos, textos virtuales, herramientas digitales y, la misma sociedad evolucionó a pasos agigantados. En este contexto, el perfil de egreso va enfocado en “dejar atrás una enseñanza centrada en la repetición de hechos, lugares y personajes históricos y encaminarse a un aprendizaje que reflexione sobre el pasado para responsabilizarse con el presente” (SEP, 2017, p. 162).

Por lo tanto, ya no solo se busca que aprendan contenidos, sino que sean capaces de ahondar en la investigación de su asignatura y de tener un amplio criterio educativo e histórico; de esta manera, se comparte la siguiente cita extensa, para ver punto por punto, el enfoque de este plan. Según el documento rector, al terminar los estudios iniciales, las y los estudiantes:

Definen de manera determinada los saberes teóricos, heurísticos y axiológicos propios de la disciplina o ámbito de atención en el que se especializarán los estudiantes. También les permiten ampliar sus ámbitos de incidencia laboral más allá de la educación obligatoria, además mantener interlocución con pares de profesionales egresados de otras Instituciones de Educación Superior (IES) con los mismos campos disciplinares. Analiza los debates teóricos acerca de la construcción del conocimiento histórico para tener una visión integral de la historia. Conoce los debates teóricos en la construcción del conocimiento histórico. Distingue diferentes corrientes historiográficas. Comprende críticamente los hechos y procesos históricos a partir de diversas corrientes historiográficas. Utiliza metodologías de la investigación histórica usadas en la generación de conocimiento. Conoce metodologías de la investigación histórica. Interpreta fuentes primarias y secundarias para la comprensión de la historia. Maneja conceptos analíticos para la interpretación del conocimiento histórico. Explica los procesos históricos locales, regionales, nacionales y mundiales a partir de metodologías de la investigación histórica. Analiza la función social de la historia que define los propósitos y enfoques de su enseñanza en los programas de estudio de la educación obligatoria. Conoce diversos enfoques didácticos utilizados para la enseñanza de la historia en México y el mundo. Compara enfoques didácticos de programas de estudio de la historia a través del tiempo. Explica la articulación, progresión y profundidad que tienen los contenidos en los programas de estudio de historia vigentes de la educación obligatoria. Implementa situaciones de aprendizaje para desarrollar el pensamiento histórico y la conciencia histórica. Analiza algunos casos históricos para el diseño e

implementación de situaciones de aprendizaje que favorezcan el desarrollo de una conciencia histórica. Utiliza las TIC, TAC y TEP como recursos para propiciar el pensamiento histórico. Aplica estrategias didácticas para promover el desarrollo de competencias históricas. Utiliza el pensamiento histórico y la conciencia histórica en el desarrollo de actividades socioculturales de su comunidad. Analiza críticamente su papel como sujeto histórico. Reflexiona de manera crítica la identidad nacional, las instituciones y los símbolos patrios. Dialoga para favorecer el respeto a la diversidad étnica, cultural y lingüística, desde un enfoque intercultural. Implementa proyectos para conservar y difundir el patrimonio cultural desde el enfoque de la sostenibilidad (SEP, 2018, s/p).

Como se puede observar, el perfil de egreso es muy completo y, a la vez, complejo, ya que, una parte de quien llega al CAM, no va de los bachilleratos enfocados en las Ciencias Sociales y, en muchas ocasiones, los referentes previos en cuanto a la Historia se refiere, son mínimos o solo responden a la aprehensión de fechas y nombres, situación por demás tortuosa, tanto para el estudiantado como para el cuerpo docente, pues situaciones que el perfil considera básicas, no lo es para el alumnado, lo que significa que se avance de manera más lenta y, en ocasiones, haya que regresarse hasta cuestiones básicas, como los diferentes tipos de tiempo, fuentes o, en su defecto personajes que tienen confundidos; claro que esto, no es culpa de ellos y de ellas, sino de la metodología arcaica con la que fueron tratados en los niveles anteriores.

No obstante, es menester no solo del cuerpo docente de la Academia de Historia del CAM, sino de toda la Red Normalista de Profesores y Profesoras de Historia a nivel nacional, enfrentar con ahínco estas problemáticas y tratar de solventar las complicaciones y avanzar con pasos firmes hacia la obtención de los rasgos del perfil de egreso.

Experiencias docentes de la última generación de la LES Historia: lo que aprendieron y cómo lo hicieron

Una vez revisados los perfiles de egreso conviene explicar algunos casos que evidencien la forma en qué aprenden, así como, lo que aprendieron. Para tal efecto, se recurrirá a algunos de los documentos receptacionales de la última generación de la LES, pues ahí se pueden rescatar algunos elementos del perfil de egreso; aunado a eso, se pueden identi-

ficar ciertas habilidades que no estaban contempladas en un inicio, pero son esenciales para el desarrollo de la docencia en la actualidad.

Entonces, ahora, además de explicar las características de algunas egresadas comenzaremos a responder dos interrogantes: la primera es, ¿qué es lo que aprenden las y los egresados del CAM? Y, en este caso específico, la última generación de la LES con especialidad en Historia, la segunda cuestión es, ¿cómo lo hacen? Para comenzar, se considera importante decir que las egresadas en el ciclo escolar 2019-2020, tuvieron un crecimiento exponencial en su último año de formación inicial, respecto a los tres anteriores y, es que, aunque sea una constante en cada una de las especialidades y no una novedad, para ellas significó una oportunidad, para demostrar que a pesar de que su plan de estudios estaba por fenecer, aún era pertinente.

En este sentido, ellas aprendieron no solo a dar clases de manera genérica, sino a identificar los contenidos, los propósitos y el enfoque de la enseñanza de la historia, es decir, poseen las características que solicita el perfil de egreso. Ante ello, se puede pensar que se cumplió casi a cabalidad lo solicitado por la política educativa, incluso, nos atrevemos a decir que fueron más allá, pues hicieron suya una metodología que a inicios del milenio se encontraba en ciernes, la Educación Histórica.

Con base en dicha metodología, una de las estudiantes aplicó una serie de estrategias didácticas, enmarcadas con un profundo sentido histórico e historiográfico, con la finalidad de ser inclusiva. A todas luces, esta es una situación que no estaba del todo prevista en el diseño del perfil de egreso en 1999, sin embargo, por las necesidades actuales, la estudiante tuvo a bien indagar e implementar situaciones didácticas, para cumplir con lo que se pidió en su escuela de prácticas y, a la vez, fortalecer su perfil de egreso.

Al respecto, la estudiante “especificó la metodología con la que se trabajará pues se optó por el conductismo, el tradicionalismo y el constructivismo” (Gámez 2020, p. 34), lo que significa que aprendió las distintas teorías cognitivas y supo aplicarlas según el contexto y necesidad, pues el tipo de inclusión que ella tuvo que realizar fue con dos adolescentes con discapacidad mental, es decir, su edad física era de 14 o 15 años, mientras que la mental de 6 o 7. En este sentido, no solo lo realizó de manera pedagógica, sino que incluyó los elementos histo-

riográficos necesarios, para que las estudiantes aprendieran, a su ritmo claro está, lo que manda el plan de Secundaria. Por ejemplo:

Las actividades que se aplicaron para despertar la empatía histórica en las alumnas con discapacidad fueron las siguientes: historietas, pues estas contaban con ilustraciones, de esta manera, permitían a las jóvenes estudiantes entender un poco mejor [...], también dentro de estas estrategias se aplicaron *collages*, adivina la frase en la cual consiste en dar a la alumna un texto corto incompleto y que ella agregue la palabra que crea conveniente y de esta forma complete el texto, o si de lectura se trató para las alumnas con discapacidad se les entregaba un texto o se les señalaba la página y se les dictaba las palabras que tenían que encontrar en el texto y subrayarlas de diferente color (Gámez, 2020, pp. 35-36).

Como se puede observar, la alumna conocía el plan de secundaria, los periodos con los que iba a trabajar y las teorías cognitivas; en otras palabras, durante su formación, desarrolló el perfil de egreso y supo asumirlo en su labor docente, sobre todo, cuando aplicó una estrategia en forma de obra teatral, en la que de manera general, las estudiantes identificadas se integraron y participaron. Al final de cuentas, la evaluación no solo consistió en asignar un número, sino también en verificar que se adaptaron de mejor manera al grupo, a las actividades y se volvieron un poco más receptivas en la clase de Historia; se podría continuar con esta aparente experiencia exitosa, sin embargo, es menester otro ejemplo.

Otra de las alumnas trabajó la realización de relatos históricos, sobre distintos momentos de la historia de México, a saber, el segundo imperio (Maximiliano), el Porfiriato y la Independencia de México. Aquí se quiere realizar una aclaración. Los planes de secundaria aun privilegian la historia de bronce y la sucesión de hechos, sin embargo, la estudiante aplicó la metodología en Educación Histórica, específicamente, con los conceptos de segundo orden como la empatía, aunque, de manera tangencial, la simultaneidad, las causas y consecuencias. Esta estudiante, además de desarrollar el perfil de egreso, aplicó adecuadamente, la metodología en Educación Histórica, la cual, es una “mirada historiográfica con un fuerte componente de organización pedagógica, a partir

de la aplicación de conceptos ordenadores que permiten sistematizar las evidencias de que disponen los alumnos para explicar los procesos históricos que estudian” (Arteaga & Camargo, 2014, p. 124).

Es decir, su perfil de egreso tuvo un componente extra, que se vio reflejado en sus prácticas y en la intervención que realizó, en la que, “estas actividades estaban organizadas secuencialmente, tomando en cuenta desde el inicio el aprendizaje esperado, ya que, es la parte central por la cual se desarrollan las actividades” (Alba, 2020, p. 29). Posteriormente, la estudiante investigó los temas de manera autónoma en diversas fuentes, tanto primarias como secundarias, por lo que:

Las actividades planeadas tuvieron una secuencia en la asimilación de los contenidos, de forma que el producto final fue elaborado con la investigación y creatividad de los alumnos. Se partió de los conocimientos previos para tener en cuenta los saberes que tenían y de ahí partir con las explicaciones. El uso de diferentes fuentes de investigación también supuso un reto para los estudiantes, puesto que la información recabada tuvo diferentes interpretaciones, por lo tanto, ellos tenían que discernir entre la que más se apegara a la veracidad de los hechos y con ella crear sus propias versiones del proceso histórico y plasmarlo dentro de su relato (Alba, 2020, p. 32).

Lo anterior significa que aplicó la mayoría de los conocimientos y procesos adquiridos durante sus estancia en el CAM, por lo tanto, queda en evidencia que el perfil de egreso y los conocimientos didácticos y disciplinares quedaron dentro de los aprendizajes significativos de la estudiante.

El otro ejemplo va encaminado, prácticamente, en la misma situación y es que la alumna, se encargó de no solo aplicar estrategias didácticas, que mejoraran la percepción del alumnado respecto a la historia, sino de utilizar conceptos de segundo orden, que ayudaran en la comprensión de la misma. Por ello, reflexionó sobre su rol como docente y llegó a considerar que su labor:

... consiste en contextualizar la realidad educativa en donde se esté llevando el trabajo, implementando herramientas conceptuales y metodológicas para lograr en los estudiantes que sean partícipes y desarrollen su reflexión a fin que conciba su propio aprendizaje, pero en ocasiones

este planteamiento resulta con algo de dificultad porque los alumnos no comprenden el porqué y el para qué del contenido, por tal motivo se implementan acciones: adecuar la planeación, la revisión de actividades de las clases anteriores, práctica del estudiante y comprobar que lo entienda, con la finalidad de facilitar su conocimiento (Muñetonez, 2020, p. 38).

En este caso, la alumna, además de conseguir los elementos necesarios del perfil de egreso, supo comprender que lo aprendido le sería necesario, para desarrollar una docencia consciente. Con base en lo anterior, las estrategias estuvieron enfocadas en aplicar la metodología en Educación Histórica, pero también en realizar una labor docente, con base en lo adquirido en su formación inicial.

Se puede decir con certeza, que además de adquirir favorablemente los rasgos disciplinares del perfil de egreso del plan 1999, la última generación de la LES Historia aprendió a usar y aplicar, correctamente, la metodología en Educación Histórica; sobre todo, a diferenciar eficientemente los conceptos de primer y segundo orden. También a diferenciar y utilizar fuentes primarias y secundarias; estas son algo indispensable en las formas de enseñar y aprender historia, porque a través de ellas y, claro, con una adecuada estrategia didáctica, se genera empatía. Los demás conceptos de segundo orden, como la relevancia y las causas y consecuencias, adquieren significado para el estudiantado de secundaria.

Asimismo, la manera en que aprenden tiene mucho que ver con la docencia que se imparte en el CAM, pues las y los docentes que estuvieron frente a ellos y ellas tuvieron a bien aplicar estrategias novedosas y, que en muchos casos, no estaban en los planes de estudio de cada asignatura, se quiere decir con esto, que el núcleo básico de la academia de historia y el resto del profesorado investigaron y adecuaron los documentos rectores, para mejorar y actualizar los textos básicos.

Tal vez, se pueda pensar que se transgredió la regla, de aplicar el plan tal y como está redactado, sin embargo, en la evaluación de los (Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES), específicamente, en la entrevista con el profesorado, se preguntó acerca de las adecuaciones que se habían hecho y cuál había

sido su función; entonces, dentro del colectivo, se platicó previamente y, ante tal cuestión, se respondió que había sido para no quedar desfasados de las necesidades actuales. Asimismo, para colocar a la comunidad estudiantil, en concordancia con el proceso de ingreso al servicio docente.

Por lo tanto, la respuesta a la interrogante sobre lo que aprendieron se responde con lo siguiente: asimilaron y llevaron a su nivel, los rasgos del perfil de egreso, pero además la metodología ya mencionada y el uso de fuentes primarias y secundarias. En cuanto al cómo, se puede resumir que con estrategias novedosas por parte del núcleo académico del CAM, así como, de lecturas y experiencias vividas, especialmente, con viajes de excursión, en los que visitaron lugares y sitios históricos, con lo cual, desarrollaron empatía hacia su labor docente y su asignatura a impartir, por lo tanto, estos elementos se pueden observar en las sesiones que ahora imparten en sus respectivos centros de trabajo.

Experiencias docentes de la primera generación de la LEAHES

El caso de la nueva licenciatura es un poco más complejo y, por lo tanto, más escueto al momento de explicar, pues la generación inicial de este plan, apenas se encuentra en quinto semestre, por lo que elementos o productos totalmente acabados no se tienen. Esto no significa que no se pueda realizar un breve análisis, sin embargo, al no haber fuentes suficientes para ejemplificar, se procederá a partir de la experiencia actual.

En primer lugar, se quiere destacar que la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Historia es todavía más ambiciosa que la LES, pues como consecuencia del programa de diagnóstico, rediseño y fortalecimiento para el Sistema de Escuelas Normales Públicas, en busca de garantizar la calidad de la educación y atender las necesidades del sistema educativo nacional (Villasana, 2017), el programa de 1999 tuvo que dejar de impartirse, para dar paso a uno nuevo, uno en el que el estudiantado y, con base en lo visto en el perfil de egreso, especialmente, en el rubro de las competencias disciplinares, oriente a las y los normalistas, hacia una formación de corte más historiográfico-pedagógico.

El plan tuvo dos tipos de reacciones, algunas favorables y otras abiertamente contrarias, porque quienes están a favor fundamentan que con una mayor cantidad de asignaturas de corte historiográfico existe mejor preparación; opuestamente, las personas detractoras afirman que la esencia del normalismo se pierde. De nuestra parte, se considera que el plan 2018 tiene muchos más puntos positivos que negativos y, es que al estar dividido en tres trayectos formativos principales, se sigue privilegiando la formación pedagógica, es decir, uno va encaminado en atender las bases teórico metodológicas y, el otro, la práctica profesional. Aunque por la cantidad de asignaturas, se piense que hay mayor peso en lo historiográfico.

En este sentido, el plan no solicita generar historiadores o historiadoras, sino más bien docentes que conozcan corrientes historiográficas, tipos de pensamiento histórico, manejo de fuentes primarias y secundarias, metodologías específicas que permitan una enseñanza más humanista y menos descriptiva y autoritaria; asimismo, que sean capaces y, se considera la parte más importante, de investigar y no solo transmitir ideas ajenas. En otras palabras, que generen conocimiento derivado de sus experiencias docentes, pues aunque las condiciones en la educación básica no siempre permiten que haya investigación en archivos u otros repositorios y espacios, este programa busca que la misma escuela sea un espacio a observar y, toda la información que se recabe, no quede en el escritorio y en el tintero, sino que vea la luz en espacios académicos, que permitan la retroalimentación de las prácticas docentes.

Así pues, lo que las y los estudiantes deben aprender y, en este momento están haciendo, son las corrientes historiográficas y la producción más importante de textos, tal es el caso que los programas presentan una abundante bibliografía de clásicos y novedades adecuadas para tal fin. Asimismo, a partir del sexto semestre incrementan sus conocimientos y habilidades, tanto interpretativas como analíticas, pues llevan Teoría, Hermenéutica, Epistemología y Metodología de la Historia; estas no solo sirven para tener conocimientos historiográficos, sino para que logren interpretar la historia que enseñarán, con el objetivo de construir un conocimiento crítico, que permita a los y las estudiantes a fortalecer el pensamiento histórico y, no solo, aprender fechas y datos.

Tal vez, pueda parecer un poco o mucho complicado llevar a cabo todas estas acciones, sin embargo, son necesarias para la enseñanza actual de la historia. Al aprender metodologías como la investigación–acción o la Educación Histórica, las corrientes historiográficas, teorías interpretativas y, por supuesto, las pedagogías necesarias, el rol docente se facilitará, no en automático, pero sí con la reflexión e interpretación que brindan las herramientas antes descritas.

Aun así, no solo es aprender por aprender, pues resulta indispensable que el estudiantado normalista genere estrategias de trabajo colaborativo, aprendizaje basado en problemas y aprendizaje basado en proyectos. Aunado a esto, tendrán que realizar investigación y estudio autónomo.

De esta manera, tendrán que ser los propios artífices de su conocimiento, basándose en los textos, la reflexión y, a diferencia del plan anterior, en el que practicaban desde tercer semestre, realizar ayudantía en las secundarias, para en quinto semestre, comenzar con una práctica no tan intensiva, pero sí más reflexiva y analítica:

Así pues, aunque no es novedoso del todo, en esta nueva licenciatura se abren las posibilidades para que los estudiantes del CAMZ identifiquen a la Historia como un pilar imprescindible para dar cohesión y comprensión a la realidad que nos rodea... Aun así, cabe la pena resaltar que las semejanzas hablan de que este nuevo programa no es un capricho del todo, pues como lo manifiesta Martín Escobedo (quien trabajó en el diseño de la LEAHES), se rescataron elementos consistentes de la LES para dar secuencia a la formación docente inicial (Domínguez, 2019, pp. 596-599).

En suma, en este nuevo plan aprenden los elementos más que indispensables, para desarrollar la nueva docencia, es decir, todo lo que ya se explicó con anterioridad, incluso, conviene resaltar que es interesante cómo se interrelacionan, para que no solo den clases, sino que innoven y, se adecuen a las necesidades de las y los estudiantes de nivel secundaria.

Conclusiones

A manera de conclusión, las y los estudiantes del CAM son personas poseedoras firmes de su perfil de egreso, pues con base en lo que se manda desde los documentos rectores, adquieren conocimientos historiográficos necesarios e indispensables, para desarrollar las sesiones en el nivel secundaria principalmente; también aprenden conceptos, teorías y metodologías, dado que es evidente, que se apoyan en lo anterior, para sustentar las planeaciones y, por supuesto, las clases.

Por otro lado, la institución brinda de herramientas necesarias para la docencia, es decir, la manera en que aprendieron los egresados y las egresadas de la LES y como lo están haciendo ahora, el alumnado de la LEAHES, se fundamenta en ejercicios de lectoescritura básicos y complejos, prácticas sustentadas en la reflexión, práctica, innovación e introspección, así como, en hábitos de estudio personales y colectivos.

Finalmente, aún queda camino por recorrer, para identificar totalmente la manera en qué aprenden y lo que aprenden el estudiantado del CAM, pues como se menciona, de manera cuantitativa, cualitativa, además de la revisión constante de los rasgos del perfil de egreso, específicamente, los disciplinares, es posible encontrar atisbos de este problema, para tratar de paliarlos, y se menciona así, porque con base en estas observaciones, se está en constante cambio y mejora, lo cual, debe ser y es, una acción sustantiva del profesorado que trabaja en la formación inicial del normalismo.

Así, los conocimientos historiográficos, pedagógicos, los hábitos de estudios y las metodologías de enseñanza y aprendizaje se conjuntan, para preparar a un tipo de docente capaz de solventar problemas derivados de su ejercicio profesional.

Referencias

Alba, M. (2020). *El relato histórico sobre la conformación del Estado Mexicano. Desarrollo de la empatía en alumnos de 3° de Secundaria* (Ensayo inédito de la Licenciatura en Educación Secundaria, Historia), Zacatecas, México: CAM.

- Arteaga, B. Camargo. S. (2014). Educación histórica: una propuesta para el desarrollo del pensamiento histórico en el plan de estudios de 2012 para la formación de maestros de Educación Básica [en línea] en *Revista Tempo e Argumento*. Vol. 6. Núm. 13. Consultado: 16 de noviembre de 2020. pp. 110-140, <https://www.redalyc.org/pdf/3381/338139190006.pdf>
- Domínguez, J. (2018). La Historia. Eje transversal en la licenciatura en educación secundaria. En Domínguez, J. & Fernández, E. *Los Hijos de Clío. Repensar la Historia desde la práctica docente*. Zacatecas, México: CAM/ Taberna Libraria Editores, pp. 29-40.
- Domínguez, J. (2019). La enseñanza de la Historia en el CAM Zacatecas y sus enfoques. Una comparación a tres planes de estudio. En *Aportaciones a la didáctica de la Historia y las Ciencias Sociales*. Monterrey, Nuevo León: Universidad Autónoma de Nuevo León, pp. 591-600.
- Escobedo, M. (2018). Estudio introductorio. En Domínguez, J. & Fernández, E. *Los Hijos de Clío. Repensar la Historia desde la práctica docente*. Zacatecas, México: CAM/ Taberna Libraria Editores, pp. 13-28.
- Gamez, D. (2020). *Herramienta de enseñanza para el fomento de la inclusión educativa en el aprendizaje histórico en 2° de Secundaria* (Ensayo inédito de la Licenciatura en Educación Secundaria, Historia). Zacatecas, México: CAM.
- Muñetonez, B. (2020). *El desarrollo de la noción de temporalidad en los alumnos de 3° de Secundaria con el tema la Revolución Mexicana. Uso del Lapbook y caricatura política* (Ensayo inédito de la Licenciatura en Educación Secundaria, Historia). Zacatecas, México: CAM.
- SEP. (1999). *Licenciatura en Educación Secundaria. Plan de estudios 1999. Documentos básicos*. México: SEP.
- SEP. (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral. Historia. Educación secundaria. Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación*. México: SEP.
- SEP. (2018). Plan de 2018 [Página Web], consultado: 15 de noviembre 2020, <https://www.ensj.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/>

Licenciatura-en-Enseñanza-y-Aprendizaje-de-la-Historia-en-Educación-Secundaria.pdf

Villasana, I. (2017). En Villasana, I. & Arenas, T. *De los primeros alfabetizadores a la profesionalización de la docencia*. Zacatecas, México: CAM/UAZ, pp. 150-174.

Capítulo 8

Las mujeres rurales del estado de Zacatecas. Reflexiones en torno a su función sociocultural y para la seguridad alimentaria en el contexto regional

*Martín Lozano Torres
Irma Faviola Castillo Ruiz*

Introducción

La Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura (FAO), reconoce que las mujeres rurales han sido invisibilizadas durante muchos años, pero, de manera paulatina están siendo revaloradas y reivindicadas debido a la importancia de sus funciones. Instituciones internacionales, así como nacionales y locales de muchos países, han puesto atención en ellas debido a que, por sus conocimientos y prácticas, son quienes preservan, enriquecen y transmiten a las siguientes generaciones las formas de vida en el mundo rural, en donde se produce la mayor parte de la alimentación de las personas.

A nivel internacional la FAO ha realizado estudios que dimensionan la función de las mujeres rurales, como el *ATLAS de las Mujeres Rurales de América Latina y el Caribe* (Nobre & Haro, 2017), mediante el cual se analiza su protagonismo en las economías y la cultura de las comunidades rurales, y su impacto en la sostenibilidad sociocultural y alimentaria. Esto es crucial para enfrentar las brechas de desigualdad trazadas por el neoliberalismo voraz, y para establecer las agendas de desarrollo desde lo glo-local.

El objetivo de este trabajo es plantear algunos aspectos sobre cómo la mujer rural en el estado de Zacatecas, México, tiene una función sustancial en los procesos socioculturales y agro-alimentarios, lo cual incide en el desarrollo de esta región. La metodología implementada es de tipo cualitativa documental. A través del análisis de documentos publicados por organismos internacionales, se revisan las bases para que los países establezcan líneas de acción tendientes a valorar a las mujeres rurales. Se plantean como conclusiones algunas propuestas para que se fortalezcan las políticas y acciones de corte cultural, educativo, de salud, etc., que amplíe las opciones de mejora de vida de las mujeres rurales, sobre todo en contextos de vulnerabilidad, y no sean solo parte del discurso político gubernamental.

Marco teórico conceptual

El marco conceptual de este análisis se concibe desde los enfoques de los estudios socioculturales de la mujer, y de los estudios regionales. Sobre el primero, se toma como premisa teórica los conceptos de “género” e “identidad”, sobre los cuales se han escrito extensos análisis, pero que, desde la perspectiva de la historia de las mujeres y de los estudios de género se reconceptualizan de forma permanente. Según Díaz (2015), lo relevante es no caer en afanes reivindicatorios sin sentido y que extravían el origen del feminismo que se sostiene con estos conceptos, y no seguir abusando de ellos como “un bucle que no tiene salida” (p. 20).

En sentido amplio, en este trabajo se opta por el término de “estudios socioculturales”. Existe una tendencia a cuestionar la idea de los “estudios culturales”, como una vertiente de la historia cultural planteada por la Escuela francesa de los *Annales* durante el primer tercio del siglo XX. Tal corriente historiográfica puso de manifiesto la relevancia de analizar las características culturales emanadas a la par de los procesos históricos. A partir de ello, también los estudios de género y de las mujeres dieron cabida a la comprensión de la función que la mujer ha tenido en la construcción de los sistemas culturales.

Tal tendencia de los estudios culturales ha tenido amplia aceptación, sin embargo, Díaz (2015) argumenta que tales estudios “ponen su foco en la subjetividad e identidad de las mujeres, despreciando por obsoleto las cuestiones materialistas de la organización social”, en tanto que “se desentienden de una visión totalizadora enfatizando los estudios multi-culturales en los que el sistema económico no tiene apenas relevancia” (p. 21). Además, en relación con la construcción de género, la misma autora asegura que “remite a la instrumentalización del lenguaje, entendido éste como un discurso construido, y a la categorización de la subjetividad en la cimentación de los conceptos usados socialmente; en definitiva, una pugna entre la realidad y la representación” (p. 21).

La confrontación entre los argumentos de lo “subjetivo” de los estudios culturales, y lo “objetivo” de la historia social, según Díaz, impregnan la necesidad de que la realidad sea “objetiva” al analizar los temas de mujeres. Al incluir a las mujeres en su discurso, la historia

social ofrece líneas nuevas de interpretación multidisciplinar (Díaz, 2015). Pero, se ha de entender que no se puede separar lo cultural de lo social, por ello en este trabajo se opta por acudir al término “sociocultural”. Abre la posibilidad de comprender a las mujeres en un sentido más plural y diverso, ante realidades también múltiples, lugar en donde encuentran cita todas las mujeres, por más diferentes que sean entre sí. Así, las mujeres rurales se reconocerán a lo largo de la historia con una importante actuación social-cultural.

Los estudios regionales, por otra parte, denotan como origen la necesidad de reconocer una delimitación geográfica para llevar a cabo algún estudio. El término de “región” incluye un fundamento histórico y sociológico para convertirlo en un objeto de estudio. Además de ser un concepto complejo, la “región” se asume como un recurso teórico metodológico construido según las necesidades académicas. Espejo (2003), advierte que el concepto de “región” desde las Ciencias Sociales se puede utilizar como un modelo de actuación que va desde lo geográfico, hasta lo político, cultural, social, imaginario, etc. Miño (2002), señala que la región es una construcción intelectual renovada según los intereses de estudio, y más allá de los debates, desde los años treinta del siglo XX y retomado durante la década de los setenta, se propuso que la economía influye sobre la manera de regionalizar:

Unas regiones pueden verse centradas en ciudades, poseyendo una jerarquía urbana más o menos jerárquicamente estructurada y una división interna del trabajo concomitante. Otras regiones pueden ser descritas como agrupamientos o ramilletes de unidades productivas o de empresas vinculadas con un mercado externo (Miño, 2002, p. 891).

Miño (2002) asegura también que “las regiones están en función de las disciplinas, que son la matriz o la trama básica que ordena el análisis regional o espacial, de manera que este está en función de problemas e hipótesis por investigar” (p. 893). Para colocar en dimensión de análisis la función de las mujeres rurales del estado de Zacatecas desde una perspectiva sociocultural, y como agentes para la seguridad alimentaria en el contexto regional, se considera reconocer de forma muy general el territorio estatal como una macro región dividida en subregiones integradas por entidades municipales que comparten características terri-

toriales, culturales, económicas, etc., y que al mismo tiempo las distinguen entre sí, pero, sin ser consideradas regiones aisladas del resto del territorio nacional.

La mujer rural como referente y agente social

La FAO ha dirigido y asesorado diversos estudios para favorecer el sistema rural a través de programas de desarrollo económico, social, educativo y cultural. La participación de las mujeres ha sido importante para promover su bienestar integral, y para fortalecer los procesos agrícolas y ganaderos al interior de cada contexto, según las características geográficas de cada región en el mundo.

Nobre y Haro (2017), en el *Atlas de las Mujeres Rurales de América Latina y el Caribe*: “Al tiempo de la vida y los hechos”, establecen un análisis para la implementación de políticas públicas que favorezcan el crecimiento de las mujeres rurales “incorporando experiencias de diferentes países y sectores, así como temas emergentes en torno a los derechos de las mujeres”. De esta manera, se impulsa coadyuvar y garantizar sus derechos socioculturales, territoriales, económicos, educativos, de participación social, de salud, de protección y bienestar social, y libre de violencia, entre otras cuestiones.

Dirven, en la “Nueva definición de lo rural en América Latina y el Caribe en el marco de FAO para una reflexión colectiva para definir líneas de acción para llegar al 2030 con un ámbito rural distinto”, incluye un conjunto de estudios mediante los cuales se busca “promover un amplio diálogo e intercambio de ideas sobre el desarrollo sostenible e incluyente de la alimentación, la agricultura y las sociedades rurales” (Dirven, 2019, página legal). Esta investigación tuvo como objetivo tratar de integrar un concepto de “lo rural” para América Latina y el Caribe, y así contribuir para la implementación de políticas favoreciendo el desarrollo de las regiones.

Las mujeres rurales son agentes de transformación sociocultural y alimentaria, pues mediante el cultivo de la tierra preservan, conservan y protegen sus conocimientos que son resultado de las enseñanzas tradicionales implementadas por las madres o las abuelas, al interior de su núcleo familiar. Ellas son fundamentales en los procesos de seguridad

alimentaria, de ahí que “Los roles tradicionales de las mujeres como guardianas de la biodiversidad han sido ampliamente reconocidos y reflejados en diversos planes de acción y organizaciones internacionales relacionados con la biodiversidad, la salud y la seguridad alimentaria” (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), 2014, p. 42).

La Organización de las Naciones Unidas (ONU), declara que las mujeres rurales garantizan con su trabajo en el sector agrícola la seguridad alimentaria de sus poblaciones y, además, contribuyen a enfrentar al cambio climático. Por eso es esencial promover que cuenten con los mismos derechos que los hombres a la propiedad de la tierra, pues al no tener acceso a ello, les limita en el beneficio de los proyectos productivos y programas sociales. Su forma de organización tradicional suele ser en “núcleos agrarios” (Delegación SADER Zacatecas, 15 de octubre de 2019).

En lo que respecta al ámbito socioeducativo, su participación es esencial para construir sistemas de educación informal dentro las estructuras domésticas y comunitarias, lo cual se traduce en conocimientos que se heredan generacionalmente, de ahí que transmiten saberes tradicionales sobre gastronomía, labranza de la tierra, artes, oficios, medicina tradicional, pautas de crianza, etcétera.

Lo anterior permite referenciar la relación interdependiente entre los sistemas de educación informal del medio rural, con la noción sociopolítica de unidad doméstica de producción rural, o unidad económica rural (UER), lo cual también subyace como una condición en el modelo del mercado capitalista y en el régimen agroalimentario neoliberal, con las implicaciones socioeconómicas y agroalimentarias que conllevan (Cámara de Diputados LXIII Legislatura & Centro de Estudios para el Desarrollo Rural Sustentable y la Soberanía Alimentaria (CEDRSSA), 2018). En ese contexto, las mujeres tienen una función primordial al ser sustento de las actividades productivas, y al protagonizan de igual forma los procesos informales de la educación para la transmisión de saberes.

La mujer rural en el contexto mexicano

En el territorio mexicano existe un gran porcentaje de localidades rurales, en donde se desarrollan diversas actividades agrícolas, ganaderas, pesqueras, herbolarias, textiles, gastronómicas, entre otras. Las cifras oficiales muestran que para 2019, las mujeres rurales eran un 1,778,000, quienes se dedicaban a actividades del sector primario: 78.7 % a la agricultura, 17.8 % a la ganadería, 1.4 % a la pesca, y el 2.1 % a actividades diversas (delegación SADER Zacatecas, 15 de octubre de 2019).

En ese contexto, se ha difundido a través de las instituciones gubernamentales la necesidad de favorecer su desarrollo integral, para lo cual se han implementado programas nacionales y proyectos regionales para contribuir a su bienestar y el de sus núcleos familiares. Tal situación es reconocida como parte de sus derechos humanos, en tanto que la Comisión Nacional de los Derechos Humanos (CNDH) ha exhortado a los tres órdenes de gobierno para que se les consulte sobre los proyectos que necesitan, de tal manera que se concreten en políticas públicas acordes con sus necesidades particulares.

Un ejemplo de las políticas públicas en México fue la *Guía de programas de apoyo a la mujer rural 2018*, mediante la cual se pretendió el empoderamiento de las mujeres rurales con base en su trabajo en el campo. De esta manera, se generarían avances en los procesos productivos, los empleos, los ingresos y el bienestar social. Tal política fue respaldada por el Centro de Estudios para el Desarrollo Rural Sustentable y la Soberanía Alimentaria (CDRSSA), que promulgó el lema: “Que el saber sirva al campo” (Gómez & Reyes, 2018).

Para hacer reconocer su influencia social, cultural, económica, etc., la ONU declaró cada 15 de octubre como el “Día Internacional de la mujer rural”, por lo cual cada país y entidad lo ha conmemorado para poner en valor las acciones de las mujeres rurales de sus territorios. En el caso de México se ha replicado tal acción, y poco a poco va tomando más presencia en los medios de comunicación y en la sociedad.

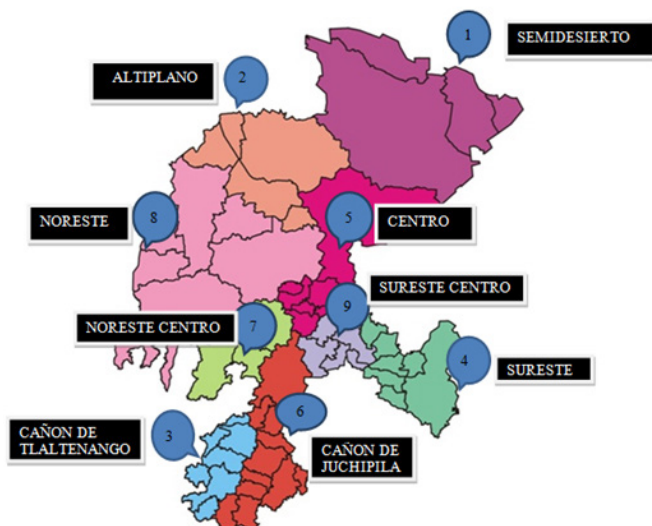
Estos elementos han sido resignificados, incluso, para las políticas de cultura. Por ejemplo, la Secretaría de Cultura del Gobierno de México, a través del Programa de Acciones Culturales Multilingües y Comunitarias (PACMYC), bajo la línea denominada “Pedagogías co-

munitarias”, pretende rescatar y valorizar las prácticas desprendidas de los núcleos rurales, tradicionales y populares, es decir, las maneras de transmisión de conocimientos en las comunidades rurales, indígenas, etc., y en las cuales las mujeres tienen un rol crucial.

Contexto regional del estado Zacatecas

El estado de Zacatecas se localiza en la región centro norte de México. Se pueden identificar subregiones según las necesidades de dividir el territorio, ya sea para investigación, o para la implementación de políticas públicas. Desde el enfoque sociocultural, el Instituto Zacatecano de Cultura “Ramón López Velarde” en 2011 identificó nueve regiones: Región del Semidesierto; Región Altiplano; Región Cañón de Tlaltenango; Región sureste; Región centro; Región Cañón de Juchipila; Región noreste centro; Región noreste; y Región sureste centro (Subdirección de Vinculación Estratégica/ Servicios Culturales Descentralizados IZC, 2011).

Mapa 1. Regiones culturales del estado de Zacatecas.



Fuente: Subdirección de Vinculación Estratégica/ Servicios Culturales Descentralizados IZC, 2011.

En las regiones del Altiplano, Cañón de Tlaltenango, Centro, Sureste, Cañón de Juchipila, Noreste centro, Noreste y Sureste centro, la economía se sostiene predominantemente por actividades ganaderas y agrícolas, mientras que en la región del Semidesierto predomina la extracción minera.

En las regiones agrícolas existen niveles de producción de acuerdo con el número de hectáreas trabajadas, los recursos e infraestructura agrícola con las que cuentan las unidades económicas, que generalmente están integradas por familias nucleares, y suele ser desigual. Por las características territoriales, climáticas y geográficas del estado, se podría pensar que el mayor porcentaje de población tiene seguridad alimentaria, pero lamentablemente no es así, pues una parte de la población no puede acceder a una alimentación integral. Se considera que la seguridad alimentaria “existe cuando todas las personas tienen, en todo momento, acceso físico, social y económico a alimentos suficientes, inocuos y nutritivos que satisfacen sus necesidades energéticas diarias y preferencias alimentarias para llevar una vida activa y sana” (Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura (FAO), 2011, p. 1).

En este sentido, la seguridad alimentaria es un factor de cambio para cerrar la brecha de las desigualdades sociales en los contextos vulnerables de la región, creando estrategias y políticas públicas que favorezcan el equilibrio en el desarrollo y crecimiento integral de las comunidades rurales. Las mujeres rurales son un referente en los procesos alimenticios de la familia, pues son agentes activas en los procesos productivos vinculados con la cultura de la milpa y la crianza de animales de corral. En el caso de las regiones vulnerables, son ellas quienes resuelven la escasez de alimentación mediante el uso de los recursos naturales del entorno, y aplicando conocimientos tradicionales, muchos de ellos muy ancestrales. Esto permite reconocer que:

La seguridad alimentaria se ubica en nuevos escenarios del desarrollo y de la desigualdad, eso le confiere un tratamiento especial en una estrategia de seguridad nacional de carácter preventivo. Por ello deben establecerse sus límites en cuanto a factor de tensión y desequilibrio en sus vertientes sociales y regionales internas y también en lo que toca a los componentes externos (Torres, 2003, p. 15).

La mujer rural en el contexto regional zacatecano

Las mujeres rurales en estado de Zacatecas realizan actividades agrícolas, ganaderas, herbolarias, artesanales, etc., derivado de las características del suelo y del clima de la región. La obtención de los recursos primarios como las plantas, las semillas y los animales domésticos, son utilizados principalmente en la seguridad alimentaria de la familia; estos factores llevan a las mujeres del medio rural a trabajar diariamente durante horarios extensos, y más intenso durante las temporadas de siembra y cosecha de productos agrícolas.

Zacatecas cuenta 58 municipios, y de acuerdo con el *Censo de Población y Vivienda de 2020*, del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), en 2020 los municipios con más porcentaje de mujeres fueron Fresnillo, Guadalupe, Pinos, Río Grande y Sombrerete; por el contrario, los municipios con menos porcentaje de mujeres son: Melchor Ocampo, Mezquital del Oro, Momax, El Salvador, Susticacán y El Plateado de Joaquín Amaro (Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), 2020).

El trabajo en el campo es el principal sector en el cual las mujeres rurales se insertan. A pesar de que Zacatecas atraviesa por amplios periodos de sequías, se distingue a nivel nacional por su producción de ajo, chile seco, uva industrial y frijol. En 2021 se reportó que en producción de frijol logró el 35.4 % de la producción a nivel nacional, y de chile seco logró más del 50 % con respecto a la producción nacional (García & Barbosa, 12 de marzo de 2021). Para la siembra y cosecha de estos productos se ocupa principalmente a mujeres, aunque hay regiones de producción de tomate, por ejemplo, que también llevan a niños y niñas para la cosecha, muchos de ellos y ellas integrantes de familias jornaleras migrantes.

Las mujeres rurales se convierten en agentes proactivas en el momento en que ejecutan diferentes actividades en los procesos agrícolas, ganaderos, etc., en el sistema rural. Han logrado ya no ser vistas solo como “apoyo” al trabajo del hombre, y sí como personas partícipes en beneficio del desarrollo económico, social, cultural y educativo de sus familias y de su región. Una variable más que se integra al análisis, son

las mujeres rurales que se convierten en cabeza de familia en el medio rural, cuando el hombre, ya sea esposo, padre o hermano, emigran a los Estados Unidos de Norteamérica, y durante largos periodos son quienes asumen las responsabilidades de producción del campo, o bien se ven obligadas a trabajar para sostener a sus familias.

De esta manera, existe correspondencia con el hecho de que en “América Latina y el Caribe ha aumentado el número de mujeres en el trabajo agrícola asalariado, donde la tasa de actividad promedio de la región pasó de 32,4 % en 1990 a 48,7 % en 2010 (...)” (Nobre & Haro, 2017, p. 19). Como actividad económica permite a las mujeres un grado de autosuficiencia, pero al mismo tiempo continúan en el sometimiento de dinámicas económicas neoliberales de explotación y vulnerabilidad en sus propios contextos.

Ante los nuevos paradigmas sociales, culturales y políticos del siglo XXI, se considera que “el reto está en visibilizar el trabajo que las mujeres ya realizan, y los conocimientos a ellos asociados, además de ampliar sus posibilidades de elección sobre qué y cómo hacer y la apropiación de los resultados” (Nobre & Haro, 2017, p. 18).

Función en la economía rural

Los conocimientos adquiridos generacionalmente entre las mujeres del sistema rural, les han servido para satisfacer sus necesidades básicas, principalmente en el área económica. La mayoría de las mujeres rurales ponen en práctica conocimientos para desarrollar diversas actividades, tales como en los procesos agrícolas, la recolección de frutos/hortalizas, la crianza de animales domésticos, procesos alimenticios, entre otras; generalmente son resultado de las enseñanzas al interior de la familia y/o la comunidad rural.

En este sentido, las mujeres suelen emprender pequeños negocios para los cuales aplican ciertos conocimientos y actividades gastronómicas, agrícolas, ganaderas, de herbolaria, artesanías, etc. Se convierten en emprendedoras para la venta de productos diversos, y de esta manera pueden resolver las problemáticas diarias familiares sobre todo cuando los ingresos son mínimos y se hacen presentes las carencias para re-

solver los costos de vivienda, vestido, salud, educación, alimentación, entre otras.

Los conocimientos aprendidos de las mujeres en el medio rural, por otra parte, son enseñados o transmitidos por parte de la madre, las abuelas o las tías. Aprenden a cocinar con los productos del campo y de los animales domésticos, limpiar la casa, lavar la ropa, criar y educar a los hijos e hijas, acudir a la iglesia; además de cuestiones agrícolas y ganaderas, etc. Dichas actividades se aprovechan para que las mujeres generen y sean proveedoras de sus propios recursos. Algunos ejemplos de otras actividades son: preparar platillos para vender entre sus vecinas y/o familiares; elaborar artesanías, tales como bordados, deshilados, tejidos, etc.; y la herbolaria, pues sin llegar a tener una formación o profesión en el área de la salud, resuelven problemas de salud, e incluso, logran salvar vidas.

La mujer rural y las pedagogías comunitarias

La educación de las mujeres rurales incide en la enseñanza, transmisión y adquisición de conocimientos. Tal educación puede ser de tipo formal, no formal e informal. Sin duda, su educación en el seno de la familia se hace con base en valores, costumbres, tradiciones, habilidades, etc., es decir, es una pedagogía informal en el núcleo familiar y desde temprana edad. En general, se les educa para sobrevivir en el entorno, y a partir de los elementos y herramientas que brinda la naturaleza de la región.

Las mujeres rurales son agentes transmisoras de conocimientos de una manera informal, entendida esta como “un proceso que dura toda la vida y en el que las personas adquieren y acumulan conocimientos, habilidades, actitudes y modos de discernimiento mediante las experiencias diarias y su relación con el medio ambiente” (Trilla, 1993, pp. 4 y 5). Los conocimientos y las diversas enseñanzas de las prácticas realizadas en el medio rural son transmitidas a las jóvenes generaciones, sobre todo en niñas de entre los 6 y 12 años de edad, lo cual favorece la identidad y la cultura de la mujer rural, aunque existen cambios intergeneracionales de la manera de percibir la cultura e identidad rural. Así, se propicia la continuidad de los diferentes procesos productivos y de la seguridad alimentaria de la región.

Para socializar y visibilizar la importancia de las mujeres rurales en el estado de Zacatecas, en 2019 el Gobierno del Estado, a través de la Secretaría de Agricultura y Desarrollo Rural (SADER), en la ciudad capital por primera ocasión llevó a cabo la “Expo Venta Mujer Rural 2019”. Esta actividad fue en el marco del Día Internacional de la Mujer Rural, en el cual participaron 13 mujeres empresarias del medio rural ofreciendo y comercializando diferentes productos elaborados por ellas mismas.

En 2020, de igual manera para conmemorar el Día Internacional de la Mujer Rural, el Ayuntamiento del Municipio de Guadalupe, a través del Instituto de la Mujer Guadalupeño (INMUGUA) y de la Dirección de Desarrollo Rural, organizó la ponencia “La importancia de la mujer en el campo”. El objetivo de este evento fue hacer notar que las mujeres rurales son la clave para el desarrollo sostenible, puesto que en ellas recae la responsabilidad alimentaria. También se expuso que las mujeres de este sector son víctimas de discriminación.

Desde una revisión crítica habrá que preguntarse si este tipo de acciones desprendidas desde las instituciones gubernamentales permiten solo visibilizar la conceptualización de la mujer rural, como un término de utilidad en el discurso político, o si, en realidad, las políticas logran impactar de manera práctica en la mejora de la calidad de vida de las mujeres, y les permite desarrollarse mejor como agentes activas en la sustentabilidad sociocultural y alimentaria. Se debe prever que este tipo de eventos no sean solo un motivo para la “fotografía” con fines de propaganda política del gobierno en turno.

Los estudios de las mujeres rurales han tomado prioridad en nuestra sociedad, es así que, la Red de Mujeres Rurales de América Latina y el Caribe (REDLAC), en el marco del Día Internacional de la Mujer Rural en el año 2020, hizo “la declaratoria de la Década de las Mujeres Rurales y el nombramiento de la Ciudad de Zacatecas como la Capital de las Mujeres Rurales”. Asimismo, a través del foro virtual “Mujeres Rurales Vivas y Presentes Alimentando al Mundo – Crisis Global 2020”, se emprendieron estrategias para combatir las necesidades e inquietudes de las mujeres de acuerdo con los Derechos humanos, así como con la seguridad alimentaria y el desarrollo rural.

Conclusiones

Las mujeres rurales en la región zacatecana tienen una función sustancial en los procesos socioculturales y agroalimentarios, con lo cual contribuyen al desarrollo de esta región. Falta ahondar en este tipo de estudios desde distintas disciplinas, por lo que se van trazando apenas líneas de trabajo. Ello abrirá espacios para que sean mejor valoradas como agentes proactivas y en sus múltiples dimensiones, como seres humanos, madres, esposas, hijas, etc. En ese sentido, es necesario que se fortalezcan las políticas y acciones para promover su bienestar, y a partir de lo cual también se valoren desde el ámbito sociocultural (Ranaboldo & Leiva, 2013).

Los Derechos Humanos y Culturales representan un sustento legal para coadyuvar en la propuesta de acciones sólidas. Otros documentos internacionales y nacionales, ayudan a replicar la filosofía para concretar alternativas de productividad sostenible de las cuales sean protagonistas. Un ejemplo puede ser el turismo rural o agroturismo, lo cual les permita favorecer su acceso a recursos naturales, económicos, y con ello, de alguna forma, ejerzan sus derechos.

Una de las áreas de oportunidad para las condiciones de desarrollo integral de las mujeres rurales, es la mejora en la educación y la salud. Lo mismo, atender a través de políticas más contundentes los problemas que experimentan en contextos de vulnerabilidad o crisis, como la violencia, sequía, enfermedades, precariedad en la venta de sus productos agroganaderos, desarrollo de productos artesanales, que les mantienen en condiciones de dependencia económica, etc. El camino por recorrer aún es largo, y está por explorarse.

Referencias

Cámara de Diputados LXIII Legislatura & Centro de Estudios para el Desarrollo Rural Sustentable y la Soberanía Alimentaria (CEDRS-SA). (2018). *Los pequeños productores rurales en México*. Recuperado de: <http://www.cedrssa.gob.mx/files/10/68Los%20peque%C3%B1os%20productores%20rurales%20en%20M%C3%A9xico.pdf>.

- Delegación SADER Zacatecas (15 de octubre de 2019). *Mujeres y niñas rurales, creadoras de resiliencia climática*. Consultado en: <https://www.gob.mx/agricultura/zacatecas/articulos/mujeres-y-ninas-rurales-creadoras-de-resiliencia-climatica-223495?idiom=es>.
- Díaz, P. (2015). Historia social e Historia cultural de las mujeres. Apuntes para un debate. *Revista de Historiografía*, Núm. 22, pp. 13-23. Recuperado el 28 de enero de 2022, de: <https://core.ac.uk/download/pdf/235504412.pdf>.
- Dirven, M. (2019). Nueva definición de lo rural en América Latina y el Caribe en el marco de FAO para una reflexión colectiva para definir líneas de acción para llegar al 2030 con un ámbito rural distinto. En *2030/ Alimentación, agricultura y desarrollo rural en América Latina y el Caribe*. Documento No. 2. Santiago de Chile: Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación (FAO). Recuperado el 1 de septiembre de 2020, de <http://www.fao.org/family-farming/detail/es/c/1241488/>.
- Espejo, C. (2003). Anotaciones en torno al concepto de Región. *Nimbus*, Núm. 11-12, pp. 67-87. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=839169#:~:text=Desde%20el%20siglo%20XVIII%20la,historia%20reciente%20de%20esta%20ciencia>.
- García, M. & Barbosa, M. (12 de marzo de 2021). Zacatecas es líder en producción agrícola. *Verificado*. Recuperado de: <https://verificado.com.mx/zacatecas-es-lider-en-produccion-agricola/>.
- Gómez, M. & Reyes, M. (2018) *Guía de programas institucionales de apoyo a la mujer rural 2018*. México: CDRSSA.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). (2020). Censo de Población y Vivienda 2020. Recuperado de <https://www.inegi.org.mx/app/scitel/consultas/index#>, fecha de consulta: 08 de mayo del 2021.
- Miño, M. (2002). *¿Existe la historia regional? Historia Mexicana*, Vol. LI, Núm. 4, pp. 867-897. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/600/60051405.pdf>, el 25 de agosto de 2021.
- Nobre, M. & Haro, K. (2017). *Atlas de las Mujeres Rurales de América Latina y el Caribe: Al tiempo de la vida y los hechos*. Santiago de Chile: Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura (FAO).

- Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura (FAO). (2011). *La Seguridad Alimentaria: Información para la toma de decisiones*. Recuperado de <http://www.fao.org/3/al936s/al936s00.pdf>, el 08 de mayo de 2021.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2014). *Igualdad de Género, Patrimonio y Creatividad*. París: UNESCO. Recuperado de: <http://www.unesco.org/culture/Gender-Equality-and-Culture/flipbook/es/mobile/index.html#p=2>, fecha de consulta, 15 de febrero del 2021.
- Ranaboldo, C. & Leiva, F. (2013). *La valoración de los activos culturales: ¿Estrategias innovadoras para el empoderamiento de las mujeres rurales jóvenes? Documentos de Trabajo del Programa Nuevas Trenzas*. Núm. 14. Lima, Perú: Instituto de Estudios Peruanos / Nuevas Trenzas. Recuperado de: http://www.bioculturaldiversityandterritory.org/documenti/4_300004361_valorizacionactivosculturales.pdf.
- Subdirección de Vinculación Estratégica/ Servicios Culturales Descentralizados IZC. (2011). *Regionalización. Zacatecas: Instituto Zacatecano de Cultura Ramón López Velarde*.
- Torres, F. (2003) *Seguridad alimentaria: Seguridad nacional*. México D.F: PYV.
- Trilla, J. (1993). La educación formal, no formal e informal. En *La Educación fuera de la Escuela. Ámbitos no formales y educación social*, (pp. 11-39). Barcelona: Ed. Ariel. Recuperado de https://www.academia.edu/40318051/La_educaci%C3%B3n_formal_no_formal_e_informal, el 28 de abril de 2020.

Capítulo 9

Las tertulias entre educadoras durante el confinamiento de la pandemia. Estrategia de reflexión

*Teresita de Jesús Urbán Ramírez
María Luisa Patricia Domínguez Martínez*

Introducción

Quinto Septimio Florente Tertuliano (Cartago, ¿160-220?) fue un apolo-gista, que defendió el cristianismo de los ataques de sus adversarios. Como jefe de los tertulianistas fue conocido como hábil polemista y gran orador (Millares, 1971). Debido a este escritor latino, se denominó tertulia a la “reunión de personas que se juntan habitualmente para con-versar o recrearse” (RAE, 1992, p. 1969).

Esta investigación se apoya en la siguiente aseveración:

La tertulia, desde nuestro punto de vista, constituye una estrategia de formación para los profesionales, especialmente adecuada en la medi-da en que es un espacio que potencia las posibilidades educativas del diálogo, el debate y el contraste para la construcción de conocimiento profesional (Alonso *et al.*, 2008, s/p).

Las tertulias se organizaron considerando la figura de la o el docente como practicante reflexivo. Al respecto, Perrenaud (2011), lo ubica “al centro del ejercicio de una profesión” (p. 12). Esta capacidad forma parte de la formación permanente de los y las profesionales.

Schön propone tres fases para realizar este ejercicio de reflexión: a) Conocimiento en la acción; b) Reflexión en y durante la acción; c) Re-flexión sobre la acción y la reflexión en la acción. Esta última fase fue la que se eligió durante las tertulias, ya que, corresponde al “análisis que *a posteriori* realiza el profesional sobre las características y procesos de su propia acción” (Cit. por Juri, 2015, p. 29).

En la época del confinamiento, derivado de la pandemia ocasionada por el COVID-19, el escenario de intercambio de ideas ha sido virtual. La intención al organizar estas tertulias fue propiciar un ambiente de re-flexión, en el que cada educadora²⁰ aportara sus ideas y escuchara las de las demás. De esta manera, fue empleado el análisis de las experiencias docentes, como una “herramienta de identificación de prácticas con-sideradas interesantes y dignas de dar a conocer a otros practicantes” (Lamy *et al.*, 1996. Cit. por Perrenaud, 2022, p. 116).

²⁰ A lo largo de este trabajo, se utilizará el sexo femenino, para referirse a las participantes de las tertulias, dado que todas fueron mujeres (nueve exalumnas, seis alumnas y dos expositoras).

El propósito fue dejar constancia del intercambio, análisis y reflexión dialógica, de todo lo que han vivido las alumnas y exalumnas de la Escuela “Berta Von Glümer”, al verse apremiadas, no solo a reinventarse como personas, sino a reinventar su práctica profesional desde marzo de 2020, en que la realidad cambió intempestiva y drásticamente, a partir del día 15, fecha en la que el Secretario de Educación Pública, Esteban Moctezuma Barragán, publicó en el Diario Oficial de la Federación, el ACUERDO número 02/03/20,²¹ por el que se suspendieron las clases en las escuelas dependientes de dicho organismo.

Algunas de las preguntas de estas tertulias fueron: ¿Cómo ha sido educar a los niños y las niñas en tiempos de pandemia y qué es lo más difícil? El confinamiento ha obligado de repente a los profesores y las profesoras a reinventarse, a enseñar de una nueva manera; ¿Estabas preparada? ¿Crees que el confinamiento es un detonante para replantearse la formación del profesorado? ¿Qué se han perdido y qué han ganado los niños y las niñas estando en casa, sin ir a la escuela? ¿Hay que repensar qué necesitan los niños y las niñas aprender? ¿Hoy enseñan como lo hacías antes? ¿Qué es distinto y por qué? ¿A qué has tenido que recurrir para la enseñanza virtual, ante la disparidad de los y las participantes? ¿Qué has aprendido y qué te falta por aprender?

Metodología

Esta investigación se apoyó en la narrativa, entendida como una vertiente de “... indagación y acción pedagógicas orientada a reconstruir, tornar públicamente disponibles e interpretar los sentidos y significaciones que los docentes producen y ponen en juego cuando escriben, leen, reflexionan y conversan entre colegas acerca de sus propias experiencias educativas” (Suárez, 2007, p. 1), convencidas de que:

²¹ Posteriormente, en el Acuerdo número 09/04/20, se amplió este periodo hasta el 30 de mayo. En el momento en que se escribieron estas líneas (mayo de 2021), se sigue trabajando en línea y todavía se ignora cómo y bajo qué circunstancias se regresará a las clases presenciales.

A pesar de la pregnancia de ciertos clichés educativos, del desconcierto que provocan algunas políticas destituyentes y de los límites que imponen las condiciones de trabajo en la escuela, cada vez más docentes escriben, leen y conversan en torno de sus historias de enseñanza. Aun cuando el mundo escolar se les torna adverso para pronunciar su palabra y escribirla, muchxs se empeñan en contar lo que hacen, en documentar cómo y porqué lo hicieron, o en narrar cuál fue el recorrido que realizaron para llegar a ser los docentes que son, o en mostrar cómo fueron las condiciones históricas, sociales, políticas, que contextualizaron sus prácticas. Aunque las voces oficiales lxs señalan como responsables de la “crisis de calidad de la educación” por obsoletxs, perezosxs o torpes, se obstinan en relatar los saberes secretos del oficio y en compartir las preguntas y aprendizajes de su trayectoria profesional. Y algunxs ensayan argumentos e inventan tramas para decirlos o escribirlos o conversarlos de mejor manera, con sus propias palabras, desde su propia perspectiva. Más allá de la premura de la gestión y del control evaluador del trabajo docente, se detienen junto con otrxs en la interrupción de la lectura, el instante de la escucha y el detalle del comentario de relatos profesionales, y disfrutan de su oficio (Suárez, 2021, s/p).

Se parte de la hipótesis de que en esta época de confinamiento, recurrir a las tertulias proporcionaría información de primera mano muy valiosa, por su actualidad y repercusión. Al respecto, Schön (1993) afirma que “el conocimiento aparece como un instrumento de evaluación, análisis, reconocimiento y reconstrucción de la intervención pasada” (Cit. por Juri, 2015, p. 30).

Se realizaron tres tertulias, organizadas de la siguiente manera: 1) con cinco exalumnas que viven en México; 2) con cuatro exalumnas que radican en el extranjero; y 3) con seis alumnas que en ese momento cursaban el octavo semestre de la Licenciatura en Educación Preescolar. La dinámica fue distinta en cada una, debido —fundamentalmente—, a las circunstancias particulares de las participantes, sus intereses, inquietudes, etc. De cada tertulia, se aprendió cómo mejorar la siguiente; fueron grabadas en Meet, transcritas y compiladas en un texto intitulado Tertulias entre educadoras. Nuestras vivencias en tiempos de pandemia. Se procuró que las transcripciones de sus opiniones fueran fieles al lenguaje coloquial propio de estas charlas, pero se hicieron algunas modificaciones, a fin de editar el texto para hacerlo fluido y accesible al público lector. Seguramente, el trabajo es perfectible y se

dejan asuntos pendientes, lo cual, servirá como una invitación para que otros u otras los aborden.

Resultados

Esta abrumadora e inesperada realidad del confinamiento alteró a fondo, tanto en lo personal como en lo profesional, pero ¿cómo? ¿Qué hemos tenido que hacer para adaptarnos a estos cambios tan vertiginosos, para los cuales ni México, ni el mundo estaban preparados? Educar, en estos tiempos, se ha vuelto todo un reto para el colectivo docente y un proceso de adaptación para el alumnado, los padres y madres de familia. Asimismo, las nuevas aulas virtuales, incluyen otras pedagogías, metodologías y herramientas tecnológicas, mismas que han hecho a un lado, las clases presenciales y el ambiente habitual de la comunidad educativa.

Desde el momento en que se decretó el confinamiento por la pandemia, las maestras han llevado a cabo una serie de ajustes, a la forma en la que se impartía la clase, que —en adelante— ha sido virtual. Se tuvo que hacer acopio de creatividad, imaginación, recursos y, además, adquirir o actualizar los conocimientos de informática, ver tutoriales, etcétera.

Así, se planteó que las alumnas y exalumnas de la licenciatura en Educación Preescolar de la Escuela “Berta von Glümer” y nosotras, conversáramos acerca de cómo han desplegado su imaginación y su creatividad para “enganchar” a los alumnos y las alumnas de preescolar, en el aula virtual. Quisimos saber qué han tenido que hacer para que los chicos y las chicas aprendan, disfruten, jueguen y convivan; por ello, les pedimos que compartieran entre ellas y con nosotras, sus vivencias. Estas tertulias dialógicas permitieron que aprendiéramos unas de otras, gracias al intercambio de experiencias, tal como lo propone Tardif (2008):

El profesor no solo debe reflexionar sobre su práctica, sino además sobre la reflexión de los otros, sobre las prácticas de los otros, sobre la manera en que los otros reciben su práctica y reflexionan a partir de ella de manera simultánea. En definitiva, la reflexión no es un ejercicio de una conciencia privada, ni un diálogo con su práctica, ella constituye una reflexión social en sentido estricto: cuando un profesor enseña, todo lo que dice y hace es visto por los otros y, en retorno, los otros

deben aceptar coordinarse y ajustarse al decir y al hacer para hacerlos posibles. En otros términos, la reflexión profesional de la enseñanza, se caracteriza por las dimensiones reflexivas e interactivas del trabajo docente (Cit. por Tardif, 2008, p. 19).

Primera. Aunque las cinco chicas participantes tienen en común haber sido alumnas de la institución “Berta Von Glümer” y, reconocer que allí aprendieron a ser comprometidas, responsables y a improvisar, los contextos en los que actualmente laboran son muy distintos. En este sentido, es importante considerar lo siguiente: “El desarrollo personal del educador abarca un proceso que implica prácticas de reflexión sobre sí mismo. Este proceso reflexivo tendrá implicaciones para el autoconocimiento del educador en el contexto educacional, tanto como persona como profesional” (Aguaded & Gómez, 2016, p. 172).

Estas circunstancias representan un ejemplo de la realidad tan diversa del país, lo cual, hace su testimonio invaluable. En los extremos más radicales, se encuentra (W), quien imparte clases en inglés en un Jardín de Niños y Niñas privado, sin la preocupación de que el alumnado carezca de computadora o tenga problemas de conexión a internet; y, (G), quien trabaja en Chiapas, en una comunidad donde no solo no hay señal, sino que ni siquiera cuentan con luz; además, ella se transporta en una carreta tirada por bueyes, para llevar las tareas de casa en casa.

Por su parte, (A) y (L) trabajan en comunidades rurales del Estado de México, donde en la mayoría de los hogares no hay computadora y se comunican con el alumnado, padres y madres de familia por WhatsApp; como dato curioso, contactan a las madres de familia en la tortillería del mercado. (P) trabaja en un Jardín de Niños y Niñas del DIF en Tláhuac, también establece comunicación vía WhatsApp y asegura que “la comunidad ya está cansada de ver televisión”, aludiendo a los programas de Aprende en casa, que el Gobierno de México y la SEP lanzaron oficialmente el 20 de abril de 2020 para impartir clases durante el confinamiento.

Segunda. Mientras para nosotras eran las 10:00 a.m., para las exalumnas eran las 8:00 a.m., las 4:00 o las 5:00 p.m. En las cuatro, se notaba necesidad y gusto por hablar con gente de la Ciudad de México y compartir impresiones entre ellas. Cada una de nosotras, desde la ciu-

dad donde radica, sentía frío,²² unas más que otras, pero el ambiente era cálido, de reencuentro y de nostalgia. La tertulia se realizó en sábado, porque era el único día en que podíamos coincidir en horarios. (E) vive en España y estaba a unos días de presentar su examen de doctorado en Investigación Educativa,²³ en relación con la formación continua de las maestras, basado en el estudio que desarrolló en la zona del Soconusco en Chiapas.

Al respecto, mencionó que encontró mucha disponibilidad por parte de las docentes frente a grupo, no así por parte de los directivos. Se percibía un tanto inquieta, porque acababa de salir de un cuadro terrible de COVID. Nos dijo que existen estrictas medidas que se deben seguir en los colegios: mantener las aulas ventiladas, contar con un detector de monóxido de carbono, evitar el contacto humano, usar cubrebocas, guardar la distancia, lavarse las manos y aplicarse gel antibacterial continuamente. Como anécdota comentó que hasta que un niño se quitó el cubre bocas para tomar agua, al verle la cara, se dio cuenta de que no conocía a sus alumnos y alumnas; solamente, les había visto con el rostro cubierto.

A la pregunta de qué enseñanza le ha dejado la pandemia, no titubeó en responder:

... se me hace un privilegio seguir yendo a clases presenciales; hay un *boom* de la educación en línea, con muchísimos portales novedosos, también se trabajan normas como respetar turnos. Se sabe que el ser humano expande su creatividad en tiempos de crisis y lo vemos en la cantidad de programas, herramientas, etc. que hemos desarrollado los docentes para salir adelante. Aun así yo le sigo apostando mucho a la educación presencial, sobre todo con los más pequeños, dado que el conocimiento siempre va ligado a alguna emoción, a algún sentimiento (E, Comunicación personal, 9 de enero de 2021).

Hizo hincapié en que “los docentes nos las estamos ingeniando y estamos al frente rescatando la educación”; pero advirtió que hay un retro-

²² Eran días de enero, particularmente gélidos.

²³ El viernes 22 de enero, lo aprobó exitosamente.

ceso psicomotor, debido a que los niños y las niñas no salen a correr y estas secuelas se verán después, quizá en un par de años.

(L) vive en Redford. Da clases de español y tiene dos hijos, de siete y seis años. Ha podido seguir de cerca las clases en línea, como profesora y como madre. Se encuentra muy contenta con el desempeño de sus hijos en las clases virtuales, asegura que han aprendido mucho, tanto en el contenido de los programas como en el manejo de la tecnología, no identifica rezago en sus aprendizajes y dice que los maestros y maestras han sido excelentes. Comentó que la escuela le proporcionó a cada niño o niña una *laptop*, todo el material que requeriría, así como, dos ingestas alimentarias diarias. Considera que a los niños y las niñas les hace falta el contacto con sus compañeros, compañeras, profesoras y profesores, lo mismo que la actividad física. Como las otras tertulianas, ha querido dar clases en el nivel preescolar, pero también ha tenido dificultades administrativas en la homologación de sus estudios en el Reino Unido.

(T) Tiene un hijo de un año, por lo que no está en edad de asistir a clases. Ella estudia actualmente Terapia del sueño, preocupada por las secuelas que va a dejar la pandemia, debidas al aislamiento, la falta de contacto humano presencial y los grandes trastornos que se pueden presentar, como consecuencia de trabajar durante largas jornadas frente a las pantallas de dispositivos electrónicos.

Cuando se abordó el tema de las experiencias que le ha dejado esta pandemia, como maestra en Manchester, aparte de desarrollar sus habilidades tecnológicas (“la tecnología es un reto, y más en un segundo idioma”), nos dijo que nada se iguala al “proceso del aprendizaje en vivo, porque es algo muy necesario, muy significativo”, ya que, ella ha constatado la diferencia entre los niños y las niñas que asisten a la escuela y quienes aprenden en casa.

Agregó que han tenido muchos reportes de padres y madres respecto al hecho de que sus hijos e hijas están mostrando señales de depresión o de mucha ansiedad. Compartió sus vivencias trabajando en una escuela pública. En Inglaterra hay dos modalidades: clases virtuales y clases presenciales. Como los padres y las madres han aprendido a apreciar más el trabajo de los maestros y las maestras, a raíz de que han observa-

do que enseñar no es una labor sencilla, están empezando con cualquier pretexto a mandar a sus hijos y sus hijas a la escuela presencial. Se queja de que el profesorado está desamparado, porque no se encuentran en la lista de prioridad para recibir la vacuna, lo cual manda un mensaje, que no habla del aprecio al magisterio.

(A), con un pequeño de maternal, actualmente imparte clases de robótica en línea para niños, niñas y clases presenciales. Trabajaba en la línea de cruceros Princess Cruises y, se encontraba frente a Sidney, Australia, cuando confinaron a todo el personal en sus camarotes durante 20 días, debido a la pandemia. En el barco, atendía a niños y niñas (prole de las pasajeras y pasajeros), de tres a seis años de edad, a quienes sus padres y madres inscribían en el Kids Club, para poder disfrutar libremente y, sin preocupaciones de las instalaciones del barco. En el Club hacían manualidades, les contaba cuentos, jugaban, pintaban, realizaban experimentos e, interactuaban entre sí, con pasatiempos o actividades planeadas específicamente para ellos y ellas; más tarde, les entretenían con noches-disco o noches-pirata. Los padres y las madres tenían que firmar entrada y salida y recibían un dispositivo de comunicación, para estar en contacto con ellos y ellas, en caso de una emergencia.

(A) aconseja a sus compañeras no dejar de lado el inglés y, si tienen oportunidad de estudiar otro idioma, lo hagan. Aparte del aquel (“que le ha abierto todas las puertas”), habla francés y estudia japonés. Ve con agrado el desarrollo tecnológico que hay en México, para que los maestros y las maestras trabajen en línea: “los maestros se han capacitado en Google Meet, Zoom, Microsoft Teams, y muchas aplicaciones de clases para niños, buscando siempre ser dinámicos e innovadores” (A, Comunicación personal, 11 de febrero del 2022).

Tercera. Se hicieron cuatro preguntas: 1.¿Qué aprendiste de tu experiencia de trabajar en línea, en cuanto a los aspectos de didáctica y habilidades digitales? (D) comentó:

Una estrategia que me ha funcionado para favorecer los aprendizajes de los pequeños es la narrativa digital, definida por Jaime Rodríguez en su texto *El relato digital* como una nueva forma de narrar que estaría configurada gracias al aprovechamiento estético de las tecnologías

digitales de la comunicación. En relación con las habilidades digitales, he aprendido a usar nuevas aplicaciones que me permiten contar con otras herramientas con las que pueda ser más creativa en mi práctica (D, Comunicación personal, 27 de febrero de 2021).

Por su parte, (AP) mencionó lo siguiente:

Las posibilidades que nos presentan las TIC son infinitas, tienen un impacto enorme para mejorar los procesos educativos y facilitar las actividades de recreación que tenemos con los niños. En este proceso intenso de formación que he tenido en la enseñanza virtual, en cuanto a los aspectos didácticos y tecnológicos, he desarrollado e implementado habilidades y estrategias que me permiten contar con un apoyo didáctico en mis actividades, además de crear un ambiente de aprendizaje significativo para los estudiantes en esta era digital. He buscado aplicaciones y recursos que me han sido muy útiles. Yo, como docente también estoy aprendiendo (AP, Comunicación personal, 27 de febrero de 2021).

En torno a la 2ª pregunta ¿Consideras que los niños y las niñas aprendieron algo del currículo? ¿Cómo lo sabes?, (E) advirtió esto:

Hago anotaciones, apoyándome en rúbricas y listas de cotejo, procuro ser sumamente observadora y más con el trabajo a distancia. Yo tengo mi libreta de notas con el nombre de los niños y voy registrando lo que pueden hacer, de esa manera los voy conociendo y me voy dando cuenta de algunas actitudes y de algunos comportamientos. Considero que esos son algunos parámetros para darme cuenta si voy por buen camino, o necesito modificar algunas cosas (E, Comunicación personal, 27 de febrero del 2021).

Mientras que (M) se refirió con estas palabras:

En un inicio sinceramente yo consideraba que los niños no habían aprendido. Para mí fue muy difícil darme cuenta de si realmente estaba haciendo algo significativo, porque cuando yo solicitaba evidencias, era muy notorio eran ellos quienes las realizaban, sino los padres de familia. Poco a poco he ido logrando identificar cómo van progresando, con la orientación de la educadora titular (M, Comunicación personal, 27 de febrero del 2021).

Respecto a la 3ª interrogante: ¿Qué rescatas del sentido de tu enseñanza y del aprendizaje de los niños y las niñas respecto a involucrarse emocionalmente, ya que, estamos entrando a los hogares e interactuando con los padres y madres de familia? (AK) dijo:

Emocionalmente a mí sí me ha afectado y creo que a los niños también; me han dicho, por ejemplo: estoy enojado porque no me conecté ayer porque mi mamá no estuvo y no había quién me cuidara. En el Consejo Técnico pasado nos preguntaron cómo nos sentíamos nosotras como maestras. Yo escuché comentarios como estoy desesperada, estoy triste, o estoy enojada. Ha afectado mucho, mucho, mucho (AK, Comunicación personal, 27 de febrero de 2021).

Por su parte, (P) externó lo que a continuación se cita:

Al inicio del año escolar mi papá falleció porque se contagió de COVID y esto ha influido emocionalmente en mi práctica porque pienso que él murió por hacer su trabajo, mientras que yo tengo que depender de una computadora y meterme a la intimidad de los alumnos, cuando para eso está la escuela. ¿Cómo voy a hacer mi práctica? ¿Cómo me acerco a las familias para solicitar los materiales? La escuela brinda esas posibilidades que ahorita en casa, en el caso particular de mis alumnos, en algunas ocasiones no pueden brindarles los recursos ni los medios y no he tenido tanta participación de las familias (P, Comunicación personal, 27 de febrero de 2021).

Finalmente, sobre las últimas preguntas: ¿También los niños, las niñas, las madres y los padres están entrando a sus hogares, cómo se han preparado ustedes para esto? ¿Se han sentido invadidas? Las respuestas variaron, dependiendo de las chicas que contaron con un espacio propio y las que no; en el caso de estas últimas, han hecho todo lo posible para adaptarlo, aunque la queja constante fue el ruido que hay, tanto en el interior de sus casas, como el que llega del exterior.

Como ejemplo de lo anterior: “mi mamá también es docente, ella trabaja en la sala y todo el día está hablando, hablando, hablando” (P, Comunicación personal, 27 de febrero de 2021); “tengo al señor de los discos enfrente de la puerta de mi casa, que pone a todo volumen canciones de banda, a cada rato pasa el señor que vende queso, café, de

todo...” (M, Comunicación personal, 27 de febrero de 2021); “mi hijo llora, pasa el camión de la basura, grita el que vende el pan, el perro ladra o llora si lo encierro, suena el teléfono, tocan a la puerta, etcétera.” (AK, Comunicación personal, 27 de febrero de 2021).

Conclusiones

Se han escuchado las voces de nuestras alumnas y exalumnas y, ha sido muy gratificante, atestiguar cuánto han madurado, como personas y como maestras. Todas hablan del compromiso con ellas mismas, con los niños, las niñas, las madres y los padres de familia. Asimismo, han hecho patente dicho compromiso, de muchas y variadas formas. Han recurrido a su imaginación y creatividad, a fin de mantener la atención de sus alumnos y alumnas, para transmitir los aprendizajes y dar su clase de una manera lúdica, apoyar a los niños y las niñas emocionalmente, realizar actividades de activación física y de convivencia, ya que, para los chicos y las chicas es indispensable estar en contacto con su maestra y con sus personas condiscípulas.

En este orden de ideas, insisten en que es obligación de una buena maestra actualizarse, sobre todo, en esta era digital, y hablan de WhatsApp, Classroom, Movie Maker, Animaker, Powtoon, iMovie, Narrativa Digital, etc. Todas ellas reconocen que los padres y las madres de familia han sido un gran apoyo, aunque en ocasiones, la falta de recursos económicos les ha imposibilitado la comunicación, porque no tienen dinero para pagar el internet o recargar el teléfono celular.

Por otro lado, hay quienes no saben leer o utilizar la computadora y, por eso, no pueden apoyar a sus hijos e hijas. Mencionaron a los padres y las madres que hacen las tareas de los niños y las niñas o les regañan, porque no contestan o no acaban antes que sus compañeros y compañeras.

Las exalumnas del extranjero comentan que allí cada niño o niña posee un dispositivo apropiado, para tomar las clases en línea, pero no sucede lo mismo en México, donde en ocasiones, no tienen ni siquiera un lugar dónde conectarse o quién les ayude. También están los muchos niños y niñas que han quedado huérfanas. Para los y las pequeñas ha sido difícil mantener la atención.

Cada quien en su ámbito ha desarrollado empatía, adaptabilidad, resiliencia, preocupación por las secuelas que va a dejar la pandemia, pero —sobre todo—, un gran deseo de seguir impartiendo sus clases. Queremos concluir aunando nuestra voz a la declaración de dos exalumnas:

Quiero hacer un cambio en Chiapas, que la Educación Preescolar sea tomada con la misma calidad que en la Ciudad de México. El Gobierno tiene que hacer algo para que los niños de todo el país tengan acceso a la escuela en línea y no solo unos privilegiados (G, Comunicación personal, 16 de diciembre de 2020).

Por su parte, (L) asegura que no cuenta con los medios que el Gobierno y el Secretario de Educación le dicen que debe tener y, sus estudiantes tampoco. Al respecto, al referirse a la brecha digital que existe entre quienes tienen acceso a las TIC y el alumnado que queda excluido, Marion Lloyd menciona:

La pandemia del COVID-19 ha exacerbado las ya muy conocidas desigualdades educativas en México y en otros países. Ante la necesidad de cancelar clases presenciales por el virus, el gobierno mexicano y las instituciones educativas han acudido a una variedad de tecnologías en un intento por seguir brindando educación a más de 36 millones de niños y adultos en el país. Sin embargo, la nueva oferta virtual enfrenta serias limitantes, dificultades y cuestionamientos éticos, sobre todo en cuanto a la equidad del modelo (Cit. en Casanova, 2020, p. 15).

Al concluir las tertulias y reflexionar con relación a las experiencias vividas, nos hemos percatado de que las docentes han ajustado su práctica profesional, de acuerdo con las circunstancias que han vivido, por lo que coincidimos con Aguaded & Gómez (2016) cuando mencionan que “es urgente encontrar espacios de interacción entre las dimensiones personales y profesionales que permitan al educador apropiarse de sus procesos de desarrollo con el fin de darles un sentido en el contexto de sus historias de vida” (p. 169).

Las tertulias permitieron la reflexión entre iguales y fueron un encuentro entre profesionales de la educación, en el que se propició el intercambio de experiencias basadas en el autoconocimiento personal y profesional.

Referencias

- Aguaded, M. & N. Gómez (2016). La resiliencia del docente como factor crucial para superar las adversidades en una sociedad de cambios, en *Tendencias Pedagógicas* N° 28 file:///C:/Users/Mar%C3%ADa%20Luisa%20Dom%C3%ADngue/Downloads/5211.pdf.
- Alonso, M. & M. Arandia & M. Loza (2008). *La tertulia como estrategia metodológica en la formación continua: avanzando en la dinámicas dialógicas*. Recuperado de: <http://www.aufop.com/aufop/home/>, el 13 de febrero de 2022.
- Casanova, H. (coord.). (2020). *Educación y pandemia. Una visión académica*. México: UNAM/IISUE.
- Juri, E. (2015). El profesional reflexivo. En *Atenea*. Publicación académica de la Universidad de la Marina Mercante. Año XI - N° 12 – Noviembre, pp: 27-32.
- Millares, A. (1971). *Historia de la Literatura Latina*. México: Fondo de Cultura Económica (Breviarios, 33).
- Perrenoud, P. (2011). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: Graó.
- Real Academia Española (1992). *Diccionario de la Lengua Española*, T. II (21ª ed.). España: Espasa Calpe.
- Suárez, D. (2021). Narrar la experiencia pedagógica como desarrollo profesional docente. En *Voces en el Fénix*. Recuperado de: <https://www.vocesenelfenix.com/content/narrar-la-experiencia-pedag%C3%B3gica-como-desarrollo-profesional-docente>, el 23 de marzo de 2021.
- Suárez, D. (2007). Docentes, Narrativas e Indagación Pedagógica del Mundo Escolar. En *Eccleston. Formación Docente*. Año 3. No. 7. Recuperado de: <http://www.eemn1tsas.edu.ar/Autoevaluacion/Suarez%20-%20Narrativas%20docentes.pdf>, el 23 de marzo de 2021.
- Tardif, M. (2008). La noción de profesional reflexivo. Educación: Actualidad, Usos y Límites. II 388 *Cuadernos de Pesquisa* V. 48 No. 168 p.388-411 abr./jun. 2018. ARTIGOS. Recuperado de: <https://doi.org/10.1590/198053145271>, el 23 de marzo de 2021.

Capítulo 10

Revisión bibliográfica del acoso escolar desde el punto de vista del profesorado

*Denisse Cabral de Los Santos
Silvia Miramontes Zapata
Sandra Ramos Basurto*

Introducción

El acoso escolar, es una problemática social presente en todas las escuelas del mundo. Este fenómeno se identifica como una forma intencionada y repetida de violencia, practicada por uno, una o más estudiantes contra otros u otras, demostrando una relación de poder inequitativa, suele producirse de forma muy cautelosa y discreta ante compañeros y compañeras partícipes (Enríquez & Garzón, 2015).

Los estudios publicados en torno a este fenómeno son abundantes y relativamente diversos. Sin embargo, mucho de lo que se ha escrito sobre ello recae en el análisis de los y las participantes directas, principalmente, estudiantes que juegan el rol de víctimas (Del Barrio, Almeida, Van der Meulen, Barrios & Gutiérrez, 2003; Defensor del Pueblo, 2007; Tognetta & Viña, 2010); varios estudios, también se han hecho respecto a los agresores y agresoras y, solo algunos, acerca de los y las testigos. Sin embargo, existen pocos que abordan la percepción o participación del magisterio frente a este fenómeno, pese a que este forma parte del contexto educativo, en el que se desarrolla esta situación.

El presente estudio es un análisis teórico de la percepción que tienen los y las docentes referente al acoso escolar. Para ello, se hicieron búsquedas de estudios empíricos publicados en los últimos 20 años, en las bases de datos Scielo, Dialnet, Redalyc y Google académico, utilizando como conceptos clave: Percepción docente y *bullying*, *bullying* y docentes, docentes y acoso escolar, profesores, profesoras y acoso escolar, percepción docente y acoso escolar, tanto en español como en inglés; se encontraron 45 artículos que incluyeran estos términos.

Valdés, Estévez & Valenzuela (2014) parten de la perspectiva fenomenológica, al analizar las creencias docentes. Este supuesto declara que las personas, por medio de la interacción con su realidad (objetos, acontecimientos y otras personas) modelan creencias que influyen en la manera en que interpretan y, se mueven por los diversos contextos sociales (Creswell, 2009). Esto justifica el hecho de abordar y analizar los constructos mentales del personal docente, para comprender su forma de proceder frente a los episodios de acoso escolar.

Percepción docente del acoso escolar en distintos contextos

Hay que mencionar, además, que investigaciones han evidenciado la importancia de los profesores y las profesoras, en la existencia de este fenómeno (Avilés, 2002; Martínez, Hernández-Aguado & Torres, 2006; Defensor del Pueblo, 2007; Rubio, 2013; Valdés, Estévez & Valenzuela, 2014). Más aún, se observa que estrategias adecuadas de afrontamiento, por parte de los maestros y las maestras reducen la intensidad y frecuencia de los actos del acoso escolar; por el contrario, algunas formas de intervención docente pueden llegar a estimularlo directa o indirectamente (Valadez, Bravo, Vaquero, 2011).

A continuación, se mostrarán estudios sobre percepción docente, comenzando con el contexto internacional; enseguida, el contexto nacional y, al final, contexto local.

Contexto internacional

Batalli (2017), en una investigación realizada en dos secundarias de Tirana, Albania, encuentra que los y las docentes tienen conocimientos respecto al acoso escolar evidente, pero nada sobre el acoso encubierto (emocional). Respecto a las agresiones físicas, se observa que algunos y algunas las justifican y las consideran “normales”, mientras que subestiman los efectos de las agresiones emocionales o psicológicas. Se debe agregar que los y las docentes no se sienten con la preparación para lidiar con problemas de acoso escolar y, más preocupante, consideran que su labor, se limita al proceso de enseñanza aprendizaje, manifestando el poco interés por involucrarse en la problemática. Esto pone en manifiesto, la falta de conocimiento de estrategias efectivas, para que los y las docentes resuelvan problemas relacionados con el acoso escolar.

En el informe del Defensor del Pueblo (2000), hecho en España con 300 docentes y personal administrativo, se observó que no consideran al acoso escolar como el principal problema de las instituciones; además, perciben que los conflictos de este tipo han aumentado.

En el 2017, este mismo grupo de investigación encontró que el magisterio cree que sí son conscientes de los conflictos, mientras que los alumnos y las alumnas manifiestan, que preferentemente los ignoran. Además, adjudican las agresiones a causas externas a su práctica, como el contexto social y la situación familiar de los y las escolares, por tanto, son causas fuera de su control; dejando en una posición con poca importancia a “la organización del centro” y el “clima de convivencia escolar” (Defensor del Pueblo, 2007).

Respecto a las medidas empleadas ante situaciones de acoso escolar, la más frecuente es hablar con el alumno o alumna y tratar el tema en tutoría y, se recurre poco y muy poco a la familia, al departamento de orientación y a cambiar la organización social del aula. Reconocen que deben ser más sensibles a las características del alumnado y utilizar métodos más participativos, además de considerar importante el trabajo con la familia. Las actividades que sugieren las y los docentes para abordar la problemática, responden a un enfoque preventivo y no sancionador (Defensor del Pueblo, 2007).

Rubio (2013), recogió una muestra de dos institutos de educación secundaria localizados en Valencia, España. Seleccionó un instituto con alta incidencia en acoso escolar y otro con bajas incidencias y aplicó el Cuestionario sobre Preconcepciones de Intimidación y Maltrato entre Iguales (Avilés, 2002) a 22 maestras y 18 maestros; 19 tienen una edad menor o igual a 49 años y 16 una edad mayor o igual a 50 años. Según los resultados arrojados, para los y las docentes resulta difícil detectar un problema de agresión como el acoso escolar, porque no suelen ocurrir en su presencia. Además, señalan que sin ayuda de otros y otras profesionales, no se perciben como personas preparadas, para resolver los problemas de malas relaciones y violencia en el instituto. Finalmente, se sugiere que para eliminar los problemas de violencia y mejorar las relaciones interpersonales, hay que modificar el currículo escolar, estando la mayoría de acuerdo en esto (Rubio, 2013).

Rizo & Picornell (2016) aplicaron cuestionarios a una muestra compuesta por 125 docentes de tercero y cuarto de Secundaria, de distintos municipios de la provincia y el centro de Salamanca, España. Los resultados presentan un alto índice de maestros y maestras, que no perciben

la gravedad del problema del acoso escolar y del contexto grupal en que se configura, exceptuando a quienes tienen un alto grado de preparación y mayor experiencia, quienes manifiestan mayor implicación, motivación y compromiso, para luchar contra las actitudes violentas y sexistas.

Por su parte, Martínez, Hernández-Aguado & Torres (2006), realizaron un estudio cualitativo con entrevistas semiestructuradas, a las personas responsables de la dirección de 14 centros de enseñanza secundaria de la ciudad de Alicante, España. Los responsables del centro afirman que, la violencia en la escuela no es frecuente y que predominan las agresiones verbales. Respecto a los motivos de la violencia, se considera la edad como el principal, identificando que las agresiones disminuyen a medida que los y las estudiantes crecen. Además, se adjudica el problema a la poca tolerancia, conflictos familiares, la sociedad, medios de comunicación y dificultades de comunicación. Como medidas, se emplean las aulas de apoyo, criterios ideológicos y pedagógicos.

Las investigaciones citadas en este apartado coinciden en que los maestros y las maestras tienen creencias sesgadas, respecto al fenómeno del acoso escolar, lo que influye en las técnicas de intervención que eligen, tomando roles pasivos o con poco sustento teórico.

En un estudio realizado por Kennedy, Russom & Kevorkian (2012), en distintas regiones de los Estados Unidos de América, se compararon las diferencias entre la percepción de maestras, maestros y el personal administrativo de la escuela. Según los resultados del estudio citado, un 93 % de docentes y personal administrativo están interesados en recibir más desarrollo profesional en la prevención del acoso escolar y, un 94 % cree que el acoso escolar, debe ser parte del currículum en la escuela secundaria. Referente a las diferencias entre la percepción docente y del personal administrativo, se encuentra que los maestros y las maestras perciben, con mayor firmeza, que su rol es importante en la prevención del acoso escolar. Por su parte, los administradores y administradoras, se sienten con mayor comodidad al comunicarse con los padres y las madres de las víctimas. Finalmente, se identifica que el profesorado tiene más probabilidades que el personal administrativo, de reconocer la necesidad de una mayor capacitación para la prevención de este fenómeno.

Ramos, Sepúlveda & Fernández (2017) realizaron una investigación de tipo descriptivo transversal, no experimental en Estado Lara, Venezuela. Se analizó la percepción de 15 maestros y maestras, respecto al perfil psicológico y físico de los y las estudiantes que cumplen el rol de agresor o agresora en el acoso escolar. Según los resultados obtenidos, se identifica un 77 % de estudiantes agresores, frente a un 23 % de estudiantes agresoras. Respecto a las características psicológicas de los y las adolescentes victimarias, se percibe que predomina la inestabilidad ante el sufrimiento, tendencia a ofender a los y las demás, y perder el control y calma ante situaciones de tensión, desobediencia, arrogancia, incumplimiento de asignaciones escolares, poca aceptación de las normas y bajo rendimiento escolar. En cuanto a las características físicas, lucen más fuertes que sus compañeros y compañeras y lucen como personas descuidadas.

Otra investigación realizada en Cauca, Colombia (Palomino & Dagua, 2009), empleó como estrategias de recolección de datos, la visita institucional, la observación directa y la entrevista individual y grupal aplicada a 109 estudiantes, directoras y directores de grupos tercer grado (79 estudiantes) y de octavo (80 estudiantes). Las principales conclusiones fueron que maestros, maestras y alumnado, observan la interacción en la institución como sana, a pesar de que en ocasiones, se presentan conflictos de relación en los salones. En el tercer grado, se evidencia la necesidad de fortalecer espacios de diálogo, escucha y participación; los alumnos y alumnas de octavo, relacionan la convivencia con sus vivencias y experiencias cotidianas. Finalmente, los y las docentes manifiestan la importancia de abordar la actitud del y la estudiante y sus emociones, teniendo una connotación cultural y normativa.

En el año 2013, Silva, Oliveira, Bazon & Cecílio, realizaron un estudio en Uberaba-MG, Brasil, sobre la percepción e intervención de los y las docentes respecto al *bullying*. Se aplicó un cuestionario a 10 maestros y maestras (de entre 24 y 53 años), pertenecientes a una escuela pública, que ofrece educación primaria en turno vespertino y matutino y educación para jóvenes y personas adultas. Los resultados muestran que los y las participantes tienen una comprensión fragmentada del fenómeno y, que esto influye en la capacidad de identificar y actuar sobre

las agresiones entre estudiantes. Además, las intervenciones realizadas, limitadas al espacio de la clase, consistieron en dirigir la situación a la escuela, lo que indica la falta de un proyecto escolar, para combatir la violencia y la articulación entre los y las profesionales. En este contexto, se considera que la preparación de la escuela y los maestros y maestras es esencial, para identificar e intervenir, adecuadamente, en situaciones de acoso escolar en el entorno escolar.

Un estudio realizado en Perú (Oliveros, *et al.*, 2016), señala que la principal manifestación de violencia entre alumnos y alumnas es la agresión verbal. En caso de violencia contra los y las docentes, es muy frecuente el uso de apodos. Cuando se indaga respecto a las estrategias de prevención, se observa que tanto docentes como estudiantes asumen una perspectiva positiva de los esfuerzos realizados por cada institución educativa, para mantener una sana convivencia y disminuir hechos violentos.

También en Perú, Quintana, Montgomery, Malaver & Ruiz (2012) analizaron el clima organizacional, a través el Test de Habilidades para la Gestión en la Negociación de Conflictos, aplicado a los y las docentes de seis secundarias. Según los resultados de este estudio, en un clima escolar donde los directores y directoras se muestran como personas autocráticas, se presenta mayor prevalencia de acoso entre pares. Por el contrario, cuando en el clima organizacional escolar existe una red permanente de amistad y apoyo entre el personal docente, hay una menor prevalencia de acoso entre pares.

Contexto nacional

A través de un estudio realizado en una primaria localizada en una zona conurbada del Estado de México, Chagas (2005) identificó incoherencias, respecto a las representaciones sociales del magisterio, sobre la violencia y la forma en que estos resuelven conflictos, tanto dentro del aula como entre ellos y ellas mismas. Esta falta de claridad y congruencia genera deterioro en la transmisión de valores y confusión, en torno a la responsabilidad sobre sus actos, afectando las relaciones entre estudiantes.

Asimismo, reconoció que los y las docentes presentan dificultades para identificar conflictos dentro de la institución. Muchos y muchas opinan que no hay problemas entre maestros y maestras, ni entre los y las estudiantes, ni con las autoridades; con esta actitud, se consolida el “pacto de negación”, que es un pacto inconsciente, que pretende asegurar la estructura del vínculo y las cargas y beneficios que este conlleva.

En una investigación realizada por Piña, Tron & Bravo (2014), se analizó la percepción sobre el acoso escolar de 47 padres y madres de familia, 17 profesores y profesoras y 112 estudiantes, pertenecientes a una escuela secundaria localizada en el Estado de México. Se aplicó el Cuestionario de Intimidación y Maltrato Entre Iguales (CIMEI). Los resultados obtenidos permiten observar que los y las docentes se consideran personas indefensas, frente a los problemas de agresiones e indisciplina por parte del alumnado. Por su parte, los padres y las madres de familia tienen poca conciencia del problema, negando la existencia del acoso escolar en la institución educativa.

En Sonora, Valdés, Estévez & Valenzuela (2014) analizaron las creencias de docentes de educación básica, acerca del acoso escolar en tres escuelas secundarias públicas elegidas, porque en ellas se encontró la mayor frecuencia de reportes sobre este fenómeno en la región (2013). La muestra estuvo formada por 45 docentes, 15 realizaron una entrevista a profundidad y 30 respondieron una encuesta con preguntas abiertas.

Valdés, Estévez & Valenzuela (2014) concluyen que los y las docentes presentan ideas diversas, en cuanto a identificar a las personas involucradas, generando una dificultad en la comunicación al respecto entre ellos y ellas. Algunos o algunas, no identifican ciertas conductas como expresión de este fenómeno, afectando el clima social escolar. Otro hallazgo importante es el relativo a las creencias de las estrategias preventivas empleadas, en las que se identifica que los y las docentes, no toman en cuenta la importancia del trabajo sistémico e inclusivo. Estos hallazgos, se oponen a las evidencias de otros estudios, que remarcan la importancia de trabajar de forma colaborativa, involucrando a quienes intervienen en este fenómeno (Del Barrio, Almeida, Van der Meulen, Barrios & Gutiérrez, 2003; Defensor del Pueblo, 2007; Díaz-Aguado, 2006; Castro-Morales, 2011).

En otro estudio realizado por Navarro, Manig & Valdés (2017), enfocado en el análisis de las prácticas utilizadas, ante el acoso escolar de 19 docentes en dos escuelas localizadas en zonas vulnerables en un municipio de Sonora, empleó como técnica una entrevista semiestructurada de tipo focalizada. Las respuestas permitieron concluir que los y las docentes utilizan prácticas centradas en el estudiantado (prácticas de intervención directa que implican sanciones correctivas, desarrollo de racionalidad y emociones morales); y prácticas de búsqueda de apoyo social (se refiere a la solicitud de apoyo de otros u otras docentes, directivos, directivas, servicio profesional o familia). En este caso, los y las docentes asumen un rol de persona mediadora, sin una preparación teórica que fundamente su intervención

En el 2017, Sandoval & Leal, realizaron un estudio, en el que se pretendía analizar las creencias y percepciones, respecto a la violencia de estudiantes, maestros y maestras de siete escuelas primarias de la ciudad de Chihuahua. Se encontraron diferencias entre docentes y estudiantes, respecto a la violencia escolar. El personal administrativo y el personal docente, solo visibilizan la violencia cuando los y las estudiantes o padres y madres de familia están involucrados, “invisibilizando” la violencia entre docente-estudiantes. Además, no se incorporan proyectos para la creación de ambientes de sana convivencia.

Contexto local

En el contexto local, solo se identificaron algunos estudios respecto a la percepción de los y las estudiantes de secundaria (Miramontes, Sánchez, y Ramos, 2017), pero no con respecto a los profesores y las profesoras.

Conclusiones

El conocer las creencias del o la docente permite realizar una aproximación a su actuación, ya que, la percepción sobre un fenómeno moldea e influye en la forma que se interpreta y actúa en diversos contextos.

Como se ha mencionado a lo largo del texto, la actuación docente en el acoso escolar, adquiere un peso significativo en la reducción (o intensificación) del acoso escolar, por lo que es importante asumir estrategias adecuadas de afrontamiento, o por el contrario, se podría llegar a estimular directa o indirectamente este fenómeno.

Resulta alarmante identificar que diversos estudios describen la percepción docente como sesgada, incoherente, limitada, errónea o excluyente. Esto podría limitar la capacidad de identificar las manifestaciones de acoso escolar y, por tanto, la actuación de los profesores y profesoras podría ser poco eficiente, eficaz y oportuna.

Para ilustrar mejor esta idea, se observa que diversos estudios convergen en los siguientes resultados: los y las docentes manifiestan que el acoso escolar no es un conflicto muy relevante, su existencia o intervención, se adjudica a factores externos, se normaliza o ignora y existe una dificultad para identificarlo. Respecto a las estrategias de intervención, se evidencia la necesidad de fortalecer la relación de todas las personas involucrados (personal docente, administrativo, familia, alumnos y alumnas) y, de efectuar capacitaciones que faciliten la detección de este problema y promuevan el uso de estrategias efectivas, ya que, en varios estudios se resalta la falta de capacitación por parte de los y las docentes al respecto.

Por tal motivo, resulta necesario resaltar la importancia de estudios, que aborden esta problemática, desde el punto de vista de los profesores y las profesoras, a fin de encontrar estrategias adecuadas para hacerle frente.

Referencias

- Avilés-Dorantes, D., Zonana-Nacach, A. y Anzaldo-Campos, M. (2012). Prevalencia de acoso escolar (bullying) en estudiantes de una secundaria pública. *Salud Pública de México*, Vol. 54, Núm. 6, pp. 362-363. Recuperado el 10 de enero de 2021, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0036-36342012000400002&lng=es&tlng=es.

- Batalli, D. (2017) School Bullying: Teachers' perceptions. *European Journal of Economics, Law and Social Sciences*, Vol. 1, Núm. 1, pp. 174-181. Recuperado el 24 de febrero de 2021, de <http://iipcl.org/wp-content/uploads/2017/01/174-181.pdf>
- Castro-Morales, J. (2011) Acoso Escolar. *Revista de Neuro-Psiquiatría*, Vol. 74, Núm. 2, pp. 242-249. Recuperado el 26 de noviembre de 2020, de: <https://www.redalyc.org/pdf/3720/372036934004.pdf>
- Cerezo, F. (2000) *BULL-S: Test de evaluación de la agresividad entre escolares*. Recuperado el 12 de diciembre del 2020, de http://agrega.juntadeandalucia.es/repositorio/01022016/84/es-an_2016020114_9135612/ambezar/files/07documentos/Cuestionarios/Cuestionario_acoso_alumnado.pdf
- Chagas, R. (2005) Los maestros frente a la violencia entre alumnos. *Investigación temática*, Vol. 10, Núm. 27, pp. 1071-1082. Recuperado el 20 de diciembre de 2020, de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v10n27/1405-6666-rmie-10-27-1071.pdf>
- Cresweel, J. (2009) *Research Design. Qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Defensor del Pueblo (2000) *Violencia escolar: El maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria*. Madrid, España.
- Defensor del Pueblo (2007) *Violencia escolar: El maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria 1999-2006*. Madrid, España.
- Del Barrio, C., Almeida, A., van der Meulen, K., Barrios, Á. y Gutiérrez, H. (2003). Representaciones acerca del maltrato entre iguales, atribuciones emocionales y percepción de estrategias de cambio a partir de un instrumento narrativo: SCAN-Bullying. *Infancia y Aprendizaje*, 26(1), 63-78.
- Díaz-Aguado. M. (2005) La violencia entre iguales en la adolescencia y su prevención desde la escuela. *Psicothema*. Vol. 14, Núm. 4, pp. 549-558. Recuperado el 20 de noviembre do 2020, de <http://www.psicothema.com/pdf/3144.pdf>
- Díaz.Aguado, M. (2006) *El acoso escolar y la prevención desde la familia*. España: Dirección General de Familia, Comunidad de Madrid.
- Enríquez, M. (2015) El acoso escolar. *Saber ciencia y libertad*, Vol. 10, Núm. 1, pp. 219-233. Recuperado el 25 de enero de 2021, de <https://doi.org/10.18041/2382-3240/saber.2015v10n1.983>

- Kennedy, T., Russom, A. y Kevorkian, M. (2012) Teacher and administrator perceptions of bullying in schools. *International Journal of Education Policy & Leadership*, Vol. 7, Núm. 5, pp. 1-12. Recuperado el 25 de enero de 2021, de <https://eric.ed.gov/?q=bullying&ft=on&id=EJ986398>
- Martínez, C., Hernández-Aguado, I. y Torres, A. (2006). Percepción de la violencia escolar por parte de las personas responsables de la dirección de los centros de enseñanza de Alicante: Un estudio cualitativo. *Revista Española de Salud Pública*, Vol. 80, Núm.4, pp. 387-394. Recuperado el 10 de marzo de 2021, de http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1135-57272006000400008
- Méndez, I. y Cerezo, F. (2010) Test Bull-s: programa informático de evaluación de la agresividad entre escolares. En Arnaiz, P.; Hurtado, M^a.D. y Soto, F.J. (Coords.) *25 Años de Integración Escolar en España: Tecnología e Inclusión en el ámbito educativo, laboral y comunitario*. Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo.
- Miramontes, S., Sánchez, J. y Ramos, S. (2017) Percepción del acoso escolar en estudiantes de secundaria de la zona conurbada Zacatecas Guadalupe, México. *Memorias del Congreso Internacional de Investigación Academia Journals Celaya*, Vol. 9, Núm. 6.
- Navarro A., Manig, A. y Valdés, A. (2017) Prácticas docentes ante situaciones de acoso entre estudiantes. *Congreso Nacional de Investigación Educativa- COMIE*. Recuperado el 03 de enero de 2021, de [1349.pdf](https://comie.org.mx/1349.pdf) (comie.org.mx)
- Oliveros, M., Perales, A., Zavala, M., Amemiya, I., Pinto, M. y Jazet, A. (2016) Percepción de bullying en alumnos de sexto año de la escuela de medicina de una universidad pública de Lima 2015. *Anales de la Facultad de Medicina*, Vol. 77, Núm. 3, pp. 331-236.
- Palomino, M., y Dagua, A. (2009). Los problemas de convivencia escolar: percepciones, factores y abordajes en el aula. *Revista De Investigaciones UNAD*, Vol. 8, Núm. 2, pp 199-221. Recuperado el 10 de marzo de 2021 de: <https://hemeroteca.unad.edu.co/index.php/revista-de-investigaciones-unad/article/view/643/1484>
- Piña, A., Tron, R. y Bravo, M. (2014) Acoso escolar en la educación secundaria: percepción de los alumnos, profesorado y padres de fa-

- milia. *Revista electrónica de Psicología Iztacala*. Vol. 12, Núm. 3. Recuperado el 20 de noviembre de 2020, de: <https://www.iztacala.unam.mx/carreras/psicologia/psiclin/vol17num3/Vol17No3Art17.pdf>
- Quintana, A., Montgomery, J., Malaver, C. y Ruiz, G. (2012) Percepción del Bullying, gestión de conflictos y clima escolar en directivos y docentes de centros educativos. *Revista de Investigación en Psicología*, Vol. 5, Núm.2, pp. 35-47. Recuperado el 10 de diciembre de 2020, de:<https://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/psico/article/view/3203/2672>
- Ramos, I., Sepúlveda, J. y Fernández, M. (2017) Perfil físico y psicológico del adolescente victimario de bullying, según percepción de los docentes. Barquisimeto, Estado Lara. *Archivos Venezolanos de Puericultura y Pediatría*, Vol. 80, Núm. 2, pp. 52-57. Recuperado el 11 de marzo de 2021, de: <https://www.redalyc.org/pdf/3679/367953316004.pdf>
- Rizo, L. y Picornell, A. (2016) Percepciones del profesorado respecto al bullying y su relación con la desafección y el fracaso escolar en la provincia de Salamanca. Prisma Social. *Revista de Ciencias Sociales*, Núm. 17, pp. 396-414. Recuperado el 14 de abril de 2021, de: <https://revistaprismasocial.es/article/view/1290/1356>
- Rubio, S. (2013) Estudio sobre la percepción del profesorado en educación secundaria obligatoria del acoso escolar. *Revista de Educación Social*, Núm. 16- Recuperado el 4 de marzo de 2021, de: http://www.eduso.net/res/pdf/16/acos_res_%2016.pdf
- Sandoval, J. y Leal, A. (2017) *Violencia en la escuela: Creencias y percepciones de docentes y estudiantes*. Congreso Internacional de Investigación Educativa, San Luis Potosí. Recuperado el 3 de marzo de 2021, de: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/1895.pdf>
- Silva, J., Oliveira, W., Bazon, M. & Cecílio, S. (2013). Bullying na sala de aula: percepção e intervenção de professores. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, Vol. 65, Núm. 1, pp. 121-137. Recuperado el 10 de octubre de 2021, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-52672013000100009&lng=pt&tlng=pt

- Valadez, A., Bravo, M. y Vaquero, J. (2011) Estrategias de afrontamiento empleadas por docentes universitarios. *Revista Electrónica de Psicología Iztacacala*, Vol. 14, Núm. 1, pp. 65-76. Recuperado el 30 de enero de 2021, de: <https://www.iztacala.unam.mx/carreras/psicologia/psiclin/vol14num1/Vol14No1Art4.pdf>
- Valdés, Á., Ojeda, A. y Urías, M. (2013) *Factores de riesgo en estudiantes de secundaria con conductas violentas hacia sus compañeros*. México: Pearson.
- Valdés, Á., Estévez, E. y Valenzuela, A. (2014) Creencias de docentes acerca del bullying. *Perfiles educativos*, Vol. 36, Núm. 145, pp. 51-64. Recuperado de: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0185269814706373>

Capítulo 11

Trayectoria política y pedagógica de la educación inclusiva en nivel primaria en México

*Karen Alejandra González Contreras
María del Refugio Magallanes Delgado
Marcos Manuel Ibarra Núñez*

Introducción

Para entender el proceso de la inclusión como enfoque político para el desarrollo humano y política educativa, es necesario conocer la trayectoria que ha tenido esta propuesta desde los organismos internacionales y en México, desde una perspectiva retrospectiva al siglo XX hasta la actualidad, a través de la revisión de reformas y programas educativos. En esta revisión general, se hace énfasis en las características de este proceso, con el objetivo de analizar los principios de la educación inclusiva en la educación primaria en México, así como, los retos que han surgido y las estrategias necesarias, para lograr la construcción de culturas y prácticas inclusivas, donde se garantice el acceso, la permanencia, el aprendizaje y la participación real de todas y todos los alumnos.

Referentes de la educación inclusiva

La educación especial tuvo mayor auge entre los años 40 y 60, sin embargo, se mostraba con un carácter segregador, puesto que se atendía a las y los alumnos con discapacidad, en centros y escuelas especializadas y separadas de las escuelas regulares (Godoy, Meza & Salazar, 2004). En estos centros, se buscaba integrar a las personas con discapacidad dentro de la educación y hacer valer su derecho como personas.

La educación inclusiva, como política educativa y fundamento pedagógico, proviene de una serie de transformaciones del marco normativo e institucional de la educación especial. Estas regulaciones favorecieron la creación de un subsistema, que pretende desde su origen, brindar una atención a aquella población en edad escolar, que estaba segregada de los servicios educativos, es decir, a las y los alumnos que presentaban alguna discapacidad. No obstante, el modelo educativo se sustentaba en una visión rehabilitatoria.

En este modelo,²⁵ llamado también tradicional de la rehabilitación, la persona con discapacidad se ve fundamentalmente como un sujeto de protección o tutela, como un ciudadano o ciudadana mantenida perpetuamente en minoría de edad. El problema de la discapacidad, se define como una dificultad de la persona, pues es en su situación y en su falta de destreza, donde se localiza el origen de sus problemas. La solución hay que buscarla, según este planteamiento, a través de la intervención profesional de todos y todas las especialistas que constituyen a su mejora en el equipo rehabilitador (Magallanes & Román, 2021).

A partir de 1978, se produjo un cambio relevante en Inglaterra con el Informe Warnock, documento que estableció que los fines de la educación son los mismos para todas y todos los niños. A raíz de esta configuración de las y los niños como sujetos de derecho, se planea el término de necesidades educativas especiales (NEE), donde se hace hincapié, no sólo en los avances de la persona con discapacidad, sino también en los apoyos y recursos que se implementan, para brindar una respuesta educativa adecuada (Godoy *et al.*, 2004).

Como consecuencia de estos cambios, se refleja un movimiento significativo, a favor del principio de normalización, como respuesta a la segregación de las y los alumnos atendidos, en centros especializados, tal que, provocó la valorización social de las personas con discapacidad en distintos países. Por consiguiente, la manera de concebir la enseñanza de niñas y niños con discapacidad, abandona el enfoque de rehabilitación, para centrarse en uno meramente educativo, dando lugar a la integración escolar a lo largo de los años ochenta (Calvo & Verdugo, 2012).

De tal manera que la Educación Especial “desarrolla su campo de acción vinculándose con dimensiones conceptuales tales como el currículum, la organización escolar, la formación del profesorado, los mode-

²⁵ Otro modelo interpretativo de la discapacidad es el social. Éste en su etapa madura asumió que no era la naturaleza quien oprimía, sino la cultura de la normalidad, que describía algunos cuerpos como indeseables. Ese cambio de causalidad de la discapacidad, desplazó la desigualdad del cuerpo para las estructuras sociales. Las consecuencias de tal desplazamiento fueron dos. La primera fue la de fragilizar la autoridad de los recursos curativos y correctivos que la biomedicina comúnmente ofrecía, como única alternativa para el bienestar de las personas con discapacidad. La segunda consecuencia fue la de que el modelo social abrió posibilidades analíticas, para una nueva descripción del significado de habitar un cuerpo con deficiencias: el de la diversidad en lugar de la segregación y la exclusión (Magallanes & Román, 2021).

los de enseñanza, los medios y recursos educativos, la escuela, etcétera” (Godoy *et al.*, 2004, p. 4). Con dichos avances y después de que en las instancias internacionales, se revisaron los fundamentos filosóficos, jurídicos y pedagógicos de la educación especial y la integración escolar, surge el concepto de inclusión, entendido como una nueva conciencia social, que busca detener o eliminar las desigualdades que se presentan en los derechos humanos.

Asimismo, esta conciencia se expande de tal forma que, cuatro años más tarde, en la Conferencia de Salamanca, se atribuye esa idea de manera generalizada como principio y política educativa, donde se acepta la concepción de promover sistemas educativos orientados hacia la inclusión. Además, en esta declaración se asume el derecho de todas las personas, “no sólo de aquellos calificados como personas con necesidades educativas especiales..., vinculando la inclusión educativa entonces a aquellos alumnos que de un modo u otro no se benefician de la educación” (Parrilla, 2002, p. 12).

Junto al concepto de inclusión, aparecen nuevas definiciones como: escuela para todas y todos, diversidad, barreras para el aprendizaje y la participación social (BAPS), los cuales suponen cambios en el ámbito educativo y social. Profundizando un poco, sobre las barreras para el aprendizaje y la participación social, este concepto se refiere a los obstáculos del contexto que limitan el acceso, permanencia y promoción a la educación (Calvo & Verdugo, 2012).

Por otro lado, al surgir este nuevo concepto sobre BAPS, no se elimina el concepto de NEE, debido a que un sentido amplio, se observa en algunas alumnas y alumnos necesidades especiales o diferentes a las de la mayoría del estudiantado, las cuales, no se satisfacen con un currículo estandarizado, como se ve usualmente en las escuelas. Sin embargo, con el enfoque inclusivo es más pertinente hablar de barreras, puesto que se entiende que las y los alumnos presentan dificultades, no por su condición y características individuales, sino por la falta de apoyos y recursos en los diferentes contextos donde se desenvuelven. De esta manera, las acciones que se realicen bajo este enfoque de inclusión, han de estar dirigidas principalmente a eliminar las BAPS (Calvo & Verdugo, 2012).

Ahora bien, en México se ha visto un proceso largo en cuanto a la educación especial y a la inclusión educativa, pasando por enfoques como la integración, el cual inició en 1993, a través de un acuerdo entre el sindicato de maestras y maestros y la Secretaría de Educación Pública (SEP) (García, 2018). De tal manera que, bajo este enfoque, las y los alumnos son integrados en las escuelas regulares, adaptándose a la dinámica escolar disponible, independientemente de sus capacidades, su origen social, cultural o su lengua (Mendoza, 2018).

En el 2002, se creó el Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la integración Educativa (PNFEEIE), el cual plantea la orientación y funcionamiento de los servicios de educación especial, para ofrecer una atención de calidad que responda a las NEE; y ampliar la cobertura para atender a las y los alumnos de zonas marginadas, rurales e indígenas (Secretaría de Educación Pública (SEP), 2002).

Asimismo, para el fortalecimiento del proceso de integración educativa, con la finalidad de sensibilizar a la comunidad educativa, hacia la manera de percibir la discapacidad y las NEE; la atención, seguimiento y evaluación, considerando todos los apoyos que se requieren, para satisfacer las necesidades educativas de las y los estudiantes (Diario Oficial de la Federación (DOF), 2005).

En el 2013, la SEP creó el Programa Nacional para la Inclusión y la Equidad Educativa (PNIEE), con la finalidad de reorganizar los sistemas educativos para brindar una educación de calidad a todas y todos los alumnos (García, 2018). El PNIEE busca garantizar la inclusión, la equidad y la calidad educativa, así como, favorecer la igualdad de oportunidades de aprendizaje para todas y todos. De la misma forma, construir y adecuar las instalaciones escolares, con el fin de responder a las necesidades de las y los niños y ofrecer entornos de aprendizaje inclusivos y sin discriminación, proporcionando así herramientas, que les permitan el acceso a una educación integral (Diario Oficial de la Federación (DOF), 2019).

De la integración a la inclusión en la educación primaria

Los constantes cambios a los que la sociedad se ha enfrentado, se traducen también en transformaciones educativas, por lo tanto, las concepciones de los enfoques de integración e inclusión, también tuvieron sus repercusiones en la educación.

En México, el 8 de diciembre de 1970, se estableció por decreto presidencial el Departamento General de Educación Especial (DGEE), inscrito al Departamento de la subsecretaría de educación básica. En 1973, se planteó que la finalidad de este departamento era dar un mejor manejo a los recursos asignados para la educación especial, proporcionar una atención integral en rehabilitación y educación, como también tener en cuenta aspectos técnicos, que eran necesarios para que los niños y niñas con trastorno neuromotores, de audición, de visión y con deficiencia mental fueran atendidos correctamente. Para operar esta política educativa, se firmó un convenio entre la Secretaría de Salud y Asistencia (SSA), la SEP y el Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF), para crear el Centro de Rehabilitación y Educación Especial (CREE) en los estados del país (Sifuentes, 2020).

En los años ochenta, en respuesta a la ineficiencia del sistema educativo mexicano, para implementar medidas de enseñanza que ayudaran al o la infante con condiciones diferentes, surgieron muchas organizaciones educativas de la sociedad civil, para apoyar a las personas con discapacidad y, se fortalecieron con la participación de especialistas y profesionales de distintos ámbitos. Se formaron “los Grupos Integrados, el Centro de Atención Psicopedagógico para la Educación Preescolar (CAPEP), el CREE y la Escuela de Educación Especial (EEE)” (SEP, 2004, p. 4). Los Grupos integrados tenían como finalidad, atender a las y los alumnos que presentaban problemas en el aprendizaje y tendencias hacia la reprobación en los primeros años, es por ello que, se conformaron grupos dentro de las escuelas primarias regulares, en los cuales, se les brindaban apoyo psicopedagógico a las y los estudiantes, por parte de especialistas en problemas de aprendizaje, psicología, lenguaje y trabajo social (Barba, 2004).

Con esta nueva concepción de las y los discapacitados en este sexenio, se apostó a la posibilidad de dotar de las herramientas necesarias a este sector de las y los niños, para que tuvieran un desarrollo de entes pensantes e independientes, en lugar de rehabilitar personas atípicas o enfermas. Con esta nueva modalidad educativa, “se da un número importante de intervenciones de manera institucional, se crean los Centros de Intervención Temprana (CIT) y se fortalecen los CREE” (Sánchez, 2010, p. 146). En estas escuelas, se continúa dando atención a niños y niñas en edad de cursar la educación preescolar y primaria en cuatro áreas: deficiencia mental, trastornos neuromotores, audición y visión.

Asimismo, a mitad de los años ochenta, se creó el Programa Nacional para la Innovación de la Enseñanza de la Lengua Escrita y Matemáticas (PALEM), que fue diseñado por servicios de educación especial. Este programa, pretendía responder a los problemas de enseñanza y aprendizaje en el sistema de escritura, tomando en cuenta elementos desde la psicología y la lingüística (Silvestre, 2010).

A partir de los años noventa, se toman en cuenta los avances que se tuvieron en educación especial en los contenidos del PALEM, dando lugar al Programa Nacional para el Fortalecimiento de la Lengua Escrita en la Educación Básica (PRONALEES), con el fin de realizar cambios a los programas de español y diseñar contenidos curriculares congruentes y adaptados (Barba, 2004).

De modo que, con este impacto en la práctica educativa en las escuelas regulares, el enfoque de integración escolar, se convierte en la mejor estrategia para vincular la educación especial y regular, comenzando por permitir el acceso a niñas, niños y adolescentes a las escuelas regulares (Barba, 2004).

A partir de las acciones de esta concepción, se crea la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER), un servicio que apoya a la integración educativa de las y los alumnos con NEE con o sin discapacidad, así como, aquellos y aquellas que presentan aptitudes sobresalientes. Entre sus principales funciones están “realizar las evaluaciones psicopedagógicas, apoyar a los docentes en la elaboración de las adecuaciones curriculares... y orientar a las familias” (Romero & García, 2013, p. 80).

En el nivel de educación primaria, durante el enfoque que de la integración educativa se hace hincapié en la atención individualizada, con el fin de atender aquellas dificultades que presenten las y los alumnos, ayudándose de herramientas y apoyos (personales y materiales), para lograr el aprendizaje y mejorar el desempeño escolar de las y los estudiantes que presentaban NEE (Ley Orgánica de Educación (LOE), 2006).

La finalidad de este enfoque en la educación básica era preparar a las y los alumnos con discapacidad para la vida, en un contexto más cercano a la sociedad. Sobre todo, el esfuerzo se ha centrado en la educación primaria, debido a que es el paradigma de la educación básica y donde se ha reflejado un mejor manejo y dominio práctico de la integración escolar, puesto que se han mostrado avances en la eliminación de obstáculos, en la intervención educativa para la atención de todas y todos (Silvestre, 2010).

Ahora bien, para concretar los cambios que se propusieron desde el inicio de la integración educativa, se necesitaban promover acciones, para mejorar la atención por parte de los servicios de educación especial, principalmente, en USAER y educación regular, para fomentar la creación de escuelas para todas y todos. Por consiguiente, comienza a manejarse la concepción de inclusión educativa.

En el 2016, la SEP presenta el modelo de una Reforma educativa, en la que hace referencia al término de inclusión y equidad, como uno de los ejes del mismo (García, 2018). A partir de esta reforma, se promueve el Diseño universal para el aprendizaje (DUA), término que inició en el campo de la arquitectura, al referirse a mejorar el acceso a estructuras arquitectónicas, que benefician a personas con discapacidad. No obstante, a lo largo de los años, la definición ha ido cambiando hasta llegar al DUA que propone la SEP, como modelo que permite “proporcionar a la totalidad de los estudiantes las mismas oportunidades de aprender en entornos inclusivos mediante enfoques curriculares flexibles” (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), 2014, p. 7).

Retos y estrategias para una escuela inclusiva

La educación, actualmente está viviendo un momento muy significativo en relación con la inclusión educativa, porque las aulas de cualquier escuela ya están conformadas por una diversidad de culturas que coexisten, se producen y modifican constantemente.

A pesar de que está muy clara la concepción democrática y multicultural de la educación inclusiva, aún no se ha podido evitar pensar en que dicha concepción está orientada a las personas con discapacidad o a aquellas o aquellas estudiantes que presentan algún problema en su aprendizaje y participación. Incluso, hay profesionales que todavía la conciben como un avance moderno de la educación especial, de modo que en la mayoría de las escuelas, no se plantean acciones concretas por parte de los agentes educativos (directivos, directivas, estudiantado y profesorado), ante la creación de culturas y prácticas inclusivas (López, 2011).

Dicho esto, se puede decir que los actores educativos, se han enfrentado a distintos retos para conformar verdaderamente una escuela inclusiva, tales que influyen en la organización de los espacios escolares, en el aula, en las metodologías y en las formas de pensar de todas y todos para educar en la diversidad (Cortés, González & Sánchez, 2018).

El primer desafío que se observa, es respetar los principios de igualdad, diversidad y equidad en el ámbito educativo, donde se debe tomar conciencia de la transformación que estos principios pretenden en la formación de una escuela para todas y todos, de modo que se garantice una educación que permita el acceso, la participación, la permanencia y la promoción de todas y todos los estudiantes en las escuelas regulares (Bisquerra, 2012).

El segundo reto que se plantea, hace referencia al currículo, el cual debe atender y desarrollar todas las dimensiones del ser humano en el ámbito educativo; además de permitir y fomentar el aprendizaje significativo, en tal sentido, que la finalidad del currículo debe ser que, todo lo que se aprenda en la escuela, sea aplicable en su día a día (Herdero, 2015). Igualmente, en el currículo se encuentra añadido no sólo el “qué enseñar”, sino también, el “cómo enseñar”.

De ambos aspectos se despliega el tercer reto, la transformación de las prácticas educativas de las y los docentes, en torno a la heterogeneidad de las y los alumnos, ya que se deben buscar distintas formas de enseñanza, para dar una respuesta educativa acorde a las necesidades y características de cada una y uno. Asimismo, se deben buscar métodos de enseñanza, donde se permita construir el aprendizaje de manera cooperativa y con igualdad de oportunidades (López, 2012).

Por otro lado, el uso de materiales y recursos es indispensable, para lograr el aprendizaje. No obstante, en ocasiones esto representa un reto pues, en algunas instituciones, no se cuenta con los recursos necesarios, para brindar una educación de calidad (Beltrán, Martínez & Vargas, 2015).

Otro desafío implícito en la dinámica educativa, es lograr la participación activa de todos los miembros de la comunidad escolar, que inciden el aprendizaje de las y los alumnos (directivos, directivas, docentes, madres y padres de familia), ya que, la educación no es una labor exclusiva del profesorado, sino que tiene que ser compartida entre todos los agentes educativos (López, 2012).

Además, para evitar la exclusión se debe comprender y valorar el papel que a cada uno o una, les corresponde en la educación de las y los niños, adolescentes y jóvenes, para que desarrollen competencias, para hacer frente a una sociedad con valores como la competitividad, la solidaridad y la ausencia de respeto hacia la diversidad (López, 2012).

Esta apertura de los fines de la educación, para la construcción de la escuela inclusiva, también refiere el fomento y aplicación la educación socioemocional en las instituciones, la cual, permitirá a las y los estudiantes, el profesorado y personal directivo, desarrollar habilidades, valores y actitudes positivas que aporten a su desarrollo integral, su vida en sociedad y que contribuyan a crear culturas y prácticas inclusivas en las escuelas.

Aunado a esto, se presenta otro reto, al intentar aplicar programas o diseños para fomentar la concepción de la inclusión educativa, como lo son la falta de conocimiento de que existen dichos documentos o por la inexperiencia y la poca información que hay sobre cómo aplicarlos. Por ejemplo, el DUA.

Atender la inclusión educativa cabalmente, implica enfrentar situaciones, prácticas y creencias, que se han sedimentado en la cultura escolar. Requiere de una serie de estrategias que deben aplicarse en toda la comunidad escolar, incluyendo a todos los actores educativos, para eliminar las BAPS, incentivar la participación y superar los retos que limitan la educación inclusiva.

Primero, es de gran importancia aplicar estrategias con la finalidad de sensibilizar y concientizar a la comunidad educativa de las diferentes escuelas, de tal manera que, se reconozca que todas y todos los miembros de la institución aprenden, además de fomentar los valores del respeto, la tolerancia y la colaboración, reconociendo el potencial de cada uno o una, sin competencia o rivalidad, dando respuesta a las necesidades de las y los alumnos, basándose en el principio de la diversidad y equidad de oportunidades en el aprendizaje y en la participación (Martínez, Guajardo, Martínez & Valdez, 2018).

En segunda instancia, se deben aplicar estrategias para atender a la diversidad que existe en los procesos de aprendizaje y participación de las y los alumnos, las cuales son diseñadas para eliminar las BAPS, desde las prácticas diarias de las y los docentes, porque ellas y ellos son los encargados de crear condiciones para transformar el aula regular en un aula inclusiva.

En estas aulas, las y los docentes establecen una dinámica, donde todas y todos los alumnos saben que dentro, se puede encontrar una o un estudiante que posee capacidades diferentes para su aprendizaje. Ser diferente deja de ser una anomalía y pasa a ser un valor multicultural que favorece la reinención que tienen implícitas la transversalización de los valores democráticos. Dicho esto, la clase se organiza de una manera cooperativa, donde todas y todos están dispuestos a ayudarse mutuamente (López, 2011).

Asimismo, se requiere que las y los docentes trabajen bajo un currículo flexible y abierto a los cambios, que permita el acceso a todas y todos los estudiantes, sin importar sus características a nivel físico, intelectual o social. De modo que, se necesita de una planeación acorde a las necesidades y características del estudiantado (Universidad Internacional de Valencia (VIU), 2014).

En consecuencia, se requiere el uso de metodologías y recursos que satisfagan realmente las necesidades educativas de todas y todos y que permitan la participación, en todas las actividades que se realizan dentro y fuera del aula (VIU, 2014). Las prácticas educativas, se basan en la diversificación de la enseñanza, por lo cual, se deben proporcionar la mayor cantidad posible de recursos, estrategias y materiales, para posibilitar el aprendizaje y brindar oportunidades acordes a sus ritmos, canales y estilos de aprendizaje, tomando en cuenta, sus gustos, intereses y motivación (Martínez *et al.*, 2018).

Por ende, es necesario plantear estrategias como talleres o cursos, donde el profesorado de educación especial, visto como mediador en la formación de escuelas inclusivas, ha de proponer a las y los docentes, directivas y directivos temas como planeación colaborativa, ajustes razonables, trabajo en conjunto, diagnóstico e identificación de BAPS y atención educativa para las y los alumnos. Además, donde se haga hincapié en la colaboración de todas y todos los actores (madres, padres, docentes y personal directivo), para lograr verdaderamente aprendizajes significativos y permitir que las y los alumnos alcancen una educación integral.

Por otra parte, se ve reflejada la necesidad de profesionalización y capacitación del profesorado y personal directivo, para la comprensión y la atención de la diversidad. Esto implica, que los actores educativos deben informarse sobre nuevos programas, metodologías y cambiar la mentalidad, actitudes y acciones que han fomentado limitaciones en los procesos de enseñanza y aprendizaje, a fin de modificar las culturas y prácticas para lograr la inclusión (López, 2011).

De modo que, una maestra y maestro informado y capacitado realizará acciones para permitir el acceso, permanencia y participación de todas y todos los alumnos en el aula y en la escuela. A raíz de esto, la estrategia que se propone para lograrlo es capacitar a las y los docentes y personal directivo en el DUA, ya que, abre las puertas, para ver la inclusión desde un enfoque de humanización, donde se valora el derecho a la educación, independientemente de las características individuales de las y los alumnos.

Conclusiones

En la actualidad, el modelo de atención que predomina en México y en las escuelas de educación básica es más orientado a la integración educativa, puesto que aún no se ha consolidado completamente el enfoque de inclusión. Por consiguiente, existen dudas y retos, a los cuales es necesario enfrentarse, para lograr que se propicien verdaderamente prácticas y culturas inclusivas.

Se observa la necesidad de enfocarse más hacia las barreras limitantes del contexto y, no a las necesidades específicas de las y los alumnos, derivados de alguna condición en particular (discapacidad, problemas de aprendizaje, conducta o comunicación, o diferencias en el idioma). Es decir, se ha encontrado que las y los estudiantes están inscritos en las instituciones regulares e, incluso, asisten constantemente a la escuela, pero muchas de las y los maestros regulares no proporcionan los apoyos, metodologías y recursos necesarios, para satisfacer sus necesidades, dejando que el trabajo y la atención de dichos estudiantes dependa solamente del trabajo del equipo de USAER.

Sin embargo, a través de las estrategias que se proponen, se pueden observar cambios hacia la creación de escuelas inclusivas. No obstante, el trabajo en el aula sigue siendo la tarea más difícil de completar, dada la implicación que tienen los actores educativos en ella. Pero, gracias a las aportaciones que se han realizado a lo largo de los años, se refleja que la inclusión no es solo una ilusión, sino que es una meta alcanzable, si toda la comunidad educativa se lo propone y participa activamente para lograrlo.

Referencias

- Barba, L. (2004). La enseñanza de la lengua escrita en la educación básica a través de sus programas y modelos pedagógicos: Balance y perspectivas. *Perfiles educativos*, Vol. 26, Núm. 103, pp. 38-56. Recuperado el 03 de febrero de 2021, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982004000200003
- Beltrán, Y., Martínez, Y. & Vargas, A. (2015). El sistema educativo colombiano en el camino hacia la inclusión. *Avances y retos. Educa-*

- ción y Educadores*, Vol. 18, Núm. 1, pp. 62-75. Recuperado el 10 de febrero de 2021, de <http://www.scielo.org.co/pdf/eded/v18n1/v18n1a04.pdf>
- Bisquerra, R. (2012). Diversidad y escuela inclusiva desde la educación emocional. Ponencia presentada en el Congreso Diversidad, calidad y equidad educativas, Murcia, España. Recuperado el 10 de febrero de 2021, de <https://diversidad.murciaeduca.es/publicaciones/diversa2011/docs/bisquerra.pdf>
- Calvo, M. & Verdugo, A. (2012). Educación Inclusiva, ¿una realidad o un ideal? *Edetania*, Vol.1, Núm. 41, pp. 17-30. Recuperado el 27 de enero de 2021, de <https://revistas.ucv.es/index.php/Edetania/article/view/252/218>
- Cortés, P., González, B. & Sánchez, M. (2018). Agrupamientos escolares y retos para la educación inclusiva en infantil y primaria. *Tendencias Pedagógicas*, Vol. 1, Núm. 32, pp. 75-90. DOI: 10.15366/tp2018.32.006. Recuperado el 10 de febrero de 2021, de <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/tp2018.32.006>
- Diario Oficial de la Federación (DOF) (2005). *Reglas de operación del Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa*. México: DOF.
- Diario Oficial de la Federación (DOF) (2019). *Acuerdo número 04/02/19 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa para el ejercicio fiscal 2019: Secretaría de Educación Pública*. México: DOF
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) (2014). *El acceso al entorno de aprendizaje II: diseño universal para el aprendizaje*. Panamá: UNICEF. Recuperado el 03 de febrero de 2021, de <https://www.unicef.org/lac/media/7436/file>
- García, I. (2018). La educación inclusiva en la reforma educativa de México. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, Vol. 11, Núm. 2, pp. 49-62. Recuperado el 27 de enero de 2021, de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6729100>
- Gobierno de España (2006). Ley Orgánica de Educación (LOE): Jefatura del estado. España: Boletín Oficial del Estado. Recuperado el 03 de febrero de 2021, de <http://www.colegiosaragon.org/juridico/LOE.311213.pdf>

- Godoy, M., Meza, M. & Salazar, A. (2004). *Antecedentes históricos, presente y futuro de la Educación Especial en Chile*. Santiago Chile: Ministerio de Educación. Recuperado el 27 de enero de 2021, de <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/610/MONO-523.pdf>
- Herederó, E. (2015). Reconstruyendo el currículo del siglo XXI: escuela inclusiva o escuela para todos. En Bizelli, J.L., Herederó, S.E., Ribeiro, P. (Ed.) *Inclusión y Aprendizaje. Desafíos para la escuela en Iberoamérica*, (pp. 15-22). San Pablo: Cultura Académica. Recuperado el 10 de febrero de 2021, de https://www.researchgate.net/profile/Eladio_Sebastian_Herederó/publication/284166487_reconstruyendo_el_curriculo_del_siglo_xxi_escuela_inclusiva_escuela_para_todos/links/564d53e908aefe619b0de18d/reconstruyendo-el-curriculo-del-siglo-xxi-escuela-inclusiva-escuela-para-todos.pdf
- López, M. (2011). Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones. *Innovación Educativa*, Vol. 1, Núm. 21, pp. 37-54. Recuperado el 10 de febrero de 2021, de https://minerva.usc.es/xmlui/bitstream/handle/10347/6223/pg_039-056_in21_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- López, M. (2012). La escuela inclusiva: una oportunidad para humanizarnos. *Revista interuniversitaria de Formación del profesorado*, Vol. 6, Núm. 2, pp. 131-160. Recuperado el 10 de febrero de 2021, de <https://www.redalyc.org/pdf/274/27426890007.pdf>
- Magallanes, M. & Román, A. (2021). La educación de las niñas y los niños con capacidades diferentes vista desde el cine. Visibilizar y sensibilizar para la otredad. En Ávila, O. & Solís, O. (Coords.). *Historia y cine. Un acercamiento a sociedades contemporáneas de diversos continentes*, (pp. 332-357). México: Universidad de Querétaro.
- Martínez, M., Guajardo, G., Martínez, M. & Valdez, S. (2018). Hacia un modelo de escuela incluyente. En Escobar, E. Y. & Albores, I. (Ed.) 1, *Ambientes de Aprendizaje para una educación inclusiva*, (pp. 11-50). Chiapas: Universidad Intercultural de Chiapas. Recuperado el 17 de febrero de 2021, de http://cresur.edu.mx/2019/_li

- bros2019/4.pdf
- Mendoza, L. (2018). Educación Inclusiva en México: de la teoría a la práctica. *Revista EDUCA UMCH*, Vol.1, Núm. 11, pp. 115-127. Recuperado el 26 de enero de 2021, de <https://revistas.umch.edu.pe/EducaUMCH/article/view/69>
- Parrilla, A. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de educación*, Núm. 327, pp. 11-29. Recuperado el 27 de enero de 2021, de <http://webdocente.altascapacidades.es/Educacion%20inclusiva/lectura-15-Parrilla-Latas%282002%29.pdf>
- Romero, S. & García, I. (2013). Educación especial en México. Desafíos de la educación inclusiva. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, Vol. 7, Núm. 2, pp. 77-91. Recuperado el 03 de febrero de 2021, de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4752911>
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2002). *Programa nacional de fortalecimiento de la educación especial y de la integración educativa*. México: SEP. Recuperado el 27 de enero de 2021, de <https://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/publicaciones/ProgNal.pdf>
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2004). *Plan de estudios 2004 Licenciatura en Educación Especial programa para la transformación y el fortalecimiento académico de las escuelas normales*. México: SEP.
- Sifuentes, C. (2020). *Las niñas y los niños con necesidades educativas especiales en México. Políticas, escuelas y enseñanza inclusiva, 1970-2018. (Tesina de Maestría)*. Zacatecas, Zacatecas: Universidad Autónoma de Zacatecas.
- Silvestre, L. (2010). *Propósitos fundamentales de la educación especial en México. (Tesis de Licenciatura)*. Cd. Del Carme, Campeche: Universidad Pedagógica Nacional. Recuperado el 03 de febrero de 2021, de <http://200.23.113.51/pdf/27237.pdf>
- Universidad Internacional de Valencia (VIU) (2014, septiembre, 06). *Indicaciones para lograr la integración educativa en el aula ordinaria*. Recuperado el 17 de febrero de 2021, de: <https://www.universidadviu.com/es/actualidad/nuestros-expertos/indicaciones-para-lograr-la-integracion-educativa-en-el-aula-ordinaria#:~:text=La%20integraci%C3%B3n%20se%20fundamenta%20en,la%20pluralidad%20y%20la%20diversidad>

Capítulo 12

Causas de bajos resultados en exámenes diagnósticos de inglés, desde la perspectiva de alumnas y alumnos de primer semestre de licenciatura

*Mariana Martínez Méndez
Beatriz Marisol García Sandoval
Josefina Rodríguez González*

Introducción

La presente investigación surge como una parte complementaria de la tesina de maestría titulada *Los programas de inglés de quinto y sexto semestre de preparatoria de la Universidad Autónoma de Zacatecas (UAZ) “Francisco García Salinas” vistos a través de alumnas y alumnos próximos a ingresar a nivel superior*. En esta ocasión, se eligió enfocar la perspectiva de la trayectoria académica, respecto al aprendizaje del inglés previo a su ingreso a la universidad, con la finalidad de indagar sobre las causas de los bajos resultados en el examen diagnóstico, aplicado al inicio de sus respectivas carreras.

En un contexto donde el inglés es considerado el idioma universal de los negocios, es de vital importancia que las y los estudiantes tengan cierto dominio de la lengua, al egresar como profesionistas. De acuerdo con esta realidad, uno de los principales retos de las universidades hoy en día, es insertarse en los procesos de globalización, siendo el vehículo la lengua inglesa, tanto para docentes como para estudiantes (Uribe, 2012).

En la UAZ es común y recurrente que año con año, los exámenes diagnósticos aplicados, muestren que el estudiantado no cuenta con las competencias bilingües esperadas por el sistema educativo mexicano, siendo el nivel A1,²⁶ de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER) el de mayor incidencia. Esta problemática se basa en que, en la mayoría de los casos, el inglés se estudia desde la educación primaria, secundaria y preparatoria, lo ideal sería que al ingresar a la universidad, las y los alumnos contaran con un nivel más alto del que se muestra en los resultados.

Chávez, Saltos & Saltos (2017) señalan que, a pesar de la evidente importancia del idioma que ha estado presente durante años, los estudios sobre cómo perfeccionar su enseñanza siguen a la orden del día y, parece ser que, incluir la materia dentro del plan de estudios, no es suficiente para que las y los estudiantes logren un bilingüismo competente.

Por las anteriores razones, se analizan también los resultados de los exámenes diagnósticos aplicados al alumnado de la universidad, así como, su relación con los puntos de vista obtenidos sobre su vida aca-

²⁶ Donde A1 es el nivel más básico, seguido por A2, B1, B2, C1 y C2.

démica previa. Esto permitirá estimar sus actuales actitudes hacia el estudio de esta lengua y, su impacto en su desarrollo profesional, con la finalidad de buscar cada vez más y mejores procesos de enseñanza-aprendizaje del inglés, en favor de las y los estudiantes.

Problemática del Inglés en México

La trayectoria escolar es un concepto de gran relevancia al hablar de educación superior, puesto que, es necesario voltear al pasado, para entender las problemáticas que ocurren en el presente. Alvarado, Del Bosque, Rodríguez, Cepeda & Vega (2019) mencionan que “a partir del análisis de las trayectorias escolares es posible poner en evidencia la existencia de una diversidad de tipos (maneras de ser y vivir) de estudiantes que coexisten en la universidad” (p. 2555). El verdadero problema se presenta, cuando ciertas diferencias evidencian una brecha entre estudiantes, por ejemplo, en donde unas y unos pocos pudieron adquirir cierto conocimiento del inglés, antes de ingresar a la universidad, y otras u otros muchos no.

Tales disimilitudes se siguen presentando en el sistema escolar mexicano, pese a los muchos intentos por implementar con éxito las políticas educativas en todo el país, las cuales, permiten una estandarización e igualdad en la educación básica. La Secretaría de Educación Pública (SEP), para el año 2017 estableció que:

La enseñanza del inglés es una de las prioridades del nuevo currículo porque es una herramienta indispensable para facilitar la interlocución en un mundo cada vez más interconectado, tanto para docentes como para estudiantes. El objetivo es que todos los niños, niñas y jóvenes de México aprendan a leer y comunicarse en inglés para insertarse plenamente en el mundo globalizado y en la sociedad del conocimiento (Sección 3.4, párrafo 8).

Desafortunadamente, el nivel de inglés real de las alumnas y alumnos, no coincide con lo planteado. Esto provoca que el currículo de inglés establecido en la UAZ, no se siga de igual manera o, al mismo tiempo, por todo el estudiantado. Alvarado *et al.*, (2019) enfatizan que “es un hecho que la formación universitaria ofrece a todos los alumnos los mismos

recursos y se les exigen las mismas demandas, pero no todos están en condiciones de tener una experiencia escolar exitosa” (p. 2555).

Como se mencionó anteriormente, es de vital importancia que el idioma inglés se consolide en las instituciones de educación superior, por el bien de las y los alumnos. Chávez *et al.* (2017) afirman que la condición de una universidad suele medirse por el bilingüismo de su comunidad académica “y aunque no debería ser tan estricto ni vital ese aspecto, sin dudas, representa un punto importante al valorar la universidad, pues de esta forma también se mide su alcance a nivel mundial, e igualmente, la calidad de sus estudiantes” (p. 765).

En México, el rezago educativo respecto al inglés es un tema vigente y actualmente, se siguen elaborando múltiples investigaciones en torno a ello. Aquino, Núñez & Corona afirman que las causas del bajo rendimiento de esta materia son algunas como:

Nivel de inglés de los alumnos cuando inician sus estudios de educación secundaria; si estudiaron inglés en la primaria; su capital cultural, su interés y necesidades por aprender inglés; el contexto en que viven; tiempo de exposición al idioma; la falta de maestros formados en la disciplina; entre otros (p. 2).

En relación con esto, Bastidas y Muñoz (2020) afirman que existen factores externos e internos que influyen en el aprendizaje de una nueva lengua, entre los cuales, se encuentran la desmotivación, el miedo y el autoconcepto de sus capacidades. En sus discusiones finales, sostienen que uno de los factores externos más influyentes, es que las y los alumnos perciban un buen nivel de conocimientos del o la docente; por otro lado, el principal factor interno es una actitud positiva hacia el inglés. Desafortunadamente, variables como estas, no son tomadas en cuenta para las evaluaciones que determinan el éxito o el fracaso de las y los estudiantes en esta materia.

Tales razones influyen en el aprendizaje de esta lengua extranjera, aunque es también necesario considerar las opiniones y el sentir del alumnado, en relación a su experiencia, al estar en contacto con el inglés, mismas que serán analizadas más adelante. En relación a esto, Aquino *et al.*, (2017) también exponen que, en México, “la materia

de inglés ocupa el segundo lugar en reprobación, tan solo después de matemáticas (p. 3). Si bien la intención no es generalizar, es necesario hacer hincapié, en los problemas que se presentan con frecuencia. Al respecto, Quijano, Martínez & May (2019) expresan lo siguiente:

Aunque las universidades evalúan la competencia lingüística del inglés en el estudiante, generalmente no conocen su experiencia previa. La experiencia previa coadyuva a un mejor entendimiento del proceso enseñanza-aprendizaje del inglés. Pocos estudios en México se han dado a la tarea de analizar las experiencias de los estudiantes al aprender inglés en las escuelas preparatorias y cómo éstas influyen en las expectativas de aprender inglés en el nivel superior (p. 87).

Lamentablemente, este problema está presente en todo el territorio mexicano. Un estudio realizado en nueve instituciones de educación superior en la Ciudad de México, encontró que la mayoría de las y los estudiantes, pese a haber aprobado todas las materias de inglés en la preparatoria y haber obtenido buenos promedios, “obtienen en su mayoría niveles que están por debajo de los establecidos. El estudio concluye que el problema debe enfrentarse desde la educación secundaria y media superior” (Aquino *et al.*, 2017, p. 4).

Situaciones similares se presentan en la UAZ, tal es el caso de los exámenes diagnóstico, aplicados en el semestre enero-julio 2021 por el Programa Académico Común de Inglés (PACDI) en una muestra aleatoria de 92 alumnos:

Gráfica 1. Resultados de exámenes diagnósticos de inglés en el semestre Enero- Julio 2021.

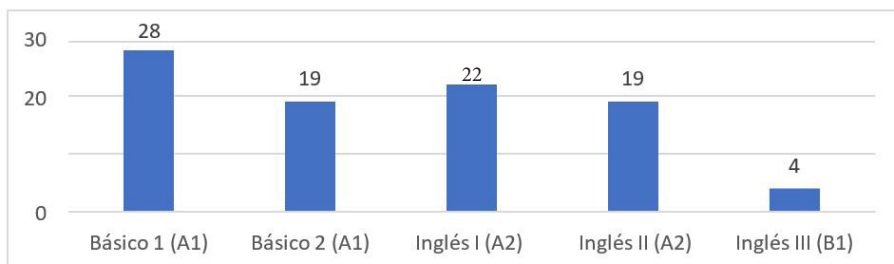
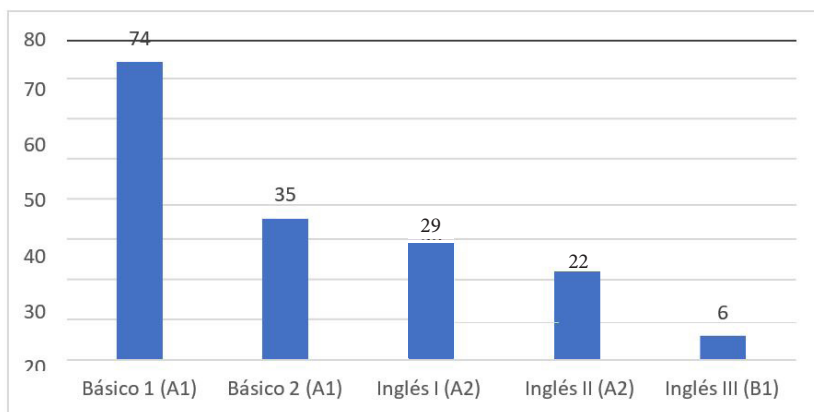


Figura 1. Resultados de exámenes diagnósticos de inglés en el semestre Enero- Julio 2021. Fuente: Elaboración propia a partir de exámenes diagnósticos de la base de datos de la universidad.

Tal y como se aprecia en la gráfica, el nivel más bajo ofertado fue el resultado más frecuente. Como se mencionó anteriormente, este no es un caso aislado; en el semestre agosto-diciembre 2020, en otra muestra aleatoria de 166 estudiantes, los resultados se comportaron de manera similar:

Gráfica 2. Resultados de exámenes diagnósticos de inglés en el semestre Agosto- Diciembre 2020.

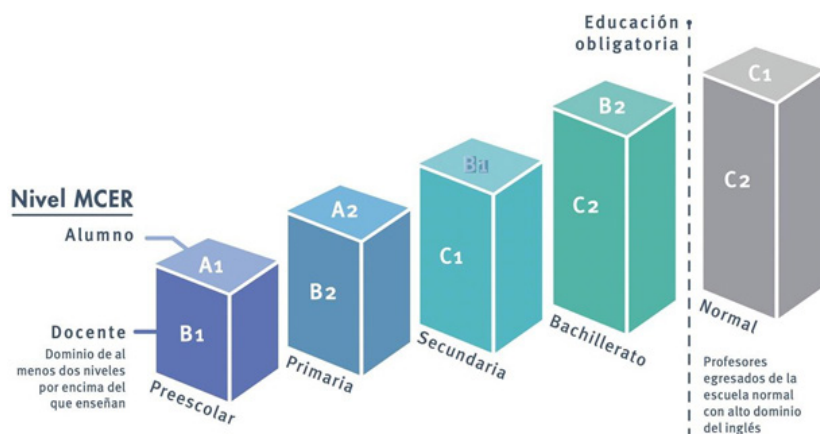


Fuente: elaboración propia a partir de exámenes diagnóstico de la base de datos de la universidad.

Como se puede apreciar, en ambos casos las y los estudiantes que obtienen un resultado equivalente a B1 del MCER representan una considerable minoría, contrario a lo que indica el estudio de Gómez, Maya & Villanueva (2017), quienes mencionan que en México, desde el año 2009 es obligatoria la enseñanza del inglés en educación básica y, se espera que al finalizar la secundaria tengan un nivel de dominio B1. De ocurrir así, durante el bachillerato, el estudiantado podría llegar a alcanzar un B2 para el momento en que se integre a la educación superior.

Por otro lado, la Estrategia Nacional de Inglés de la SEP (2017), establece que, en un período de veinte años, las y los estudiantes deberán alcanzar un nivel mínimo de B2, al término de la educación media superior:

Figura 1. Proyección a futuro de los alcances del estudiantado en relación con su nivel de inglés.



Fuente: Estrategia Nacional de Inglés, SEP, 2017.

De lograrse los propósitos planteados en este reciente plan de trabajo, las y los alumnos que decidan continuar con sus estudios universitarios, ingresarían a las instituciones con un bilingüismo considerable, aunque se sabe que hoy en día, la situación es diferente. Quijano *et al.* (2019), en las conclusiones de su estudio, manifiestan que el bajo nivel de inglés influye de la siguiente manera en el alumnado:

Al egresar de bachillerato el estudiante no se siente competente en el dominio del idioma. Esto enfatiza una problemática de la enseñanza-aprendizaje de inglés tomando en cuenta el perfil del estudiante universitario de recién ingreso a una institución de nivel superior pública [...] y la limitada exposición al idioma inglés, que proviene del sistema educativo mexicano y en gran medida de la metodología de la enseñanza del inglés que desarrolle cada institución educativa (p. 99).

Una vez presentado lo que ha sido estudiado y planteado hasta el momento, en el siguiente apartado se presenta el estudio elaborado en el propio contexto zacatecano en la UAZ, en el que alumnos y alumnas que cursan su primer año de universidad, se ven en la necesidad de integrarse a un curso de inglés, previo examen diagnóstico, tal y como se expuso anteriormente.

Metodología

Se empleó la metodología descriptiva-cualitativa por medio de cuestionarios. La población utilizada para el hallazgo fue una muestra aleatoria de 85 estudiantes de Básico 1 y Básico 2 de la materia de inglés, hombres y mujeres de edad promedio entre 18-20 años, pertenecientes a los programas de Medicina, Odontología, Nutrición, Bioquímica, Salud Pública, Enfermería, Cultura Física y Deporte, Computación, Filosofía y Fisioterapia, quienes ingresaron al nivel superior en agosto del 2020 o enero del 2021. A su ingreso, les fue aplicado un examen diagnóstico de inglés basado en el MCER, el cual indica sus resultados de acuerdo con los niveles de inglés ofertados en la UAZ.

Tabla 1. Niveles de cursos de inglés en el PACDI de la UAZ y su equivalencia en el MCER.

Básico 1	A1
Básico 2	A1+
Inglés I	A2
Inglés II	A2+
Inglés III	B1-
Inglés IV	B1
Inglés V	B1+
Inglés VI	B2

Fuente: elaboración propia.

Como instrumento, se empleó un cuestionario, por medio del cual, se buscó indagar sobre la trayectoria académica personal de los y las participantes por medio de preguntas abiertas y cerradas. En cuestión de motivación y percepciones, se les cuestionó qué tan bueno consideraban su nivel de inglés, si les gustaba o no estudiarlo, antes de entrar a la universidad y, por qué, además de pedirles describir cómo se sintieron, al haber sido colocados en Básico 1.

En cuestión de su vida académica, se incluyeron preguntas sobre los años que estudiaron inglés previamente y cómo consideraban esas clases, pidiéndoles responder qué cambiarían de dichos cursos y de sus

anteriores profesores y profesoras. Finalmente, se añadieron preguntas sobre qué tanto aprendieron temas de gramática correspondientes al nivel A1.

Resultados

A continuación, se presentan los resultados de los cuestionarios aplicados, con la finalidad de identificar un factor o factores en común, que propicien un bajo aprovechamiento en las clases de inglés, el cual, refleja un nivel deficiente obtenido en los exámenes de ubicación. Referente a su autopercepción en el conocimiento de inglés, las y los encuestados, en su mayoría consideran tener un nivel de inglés regular, a pesar del resultado en su diagnóstico:

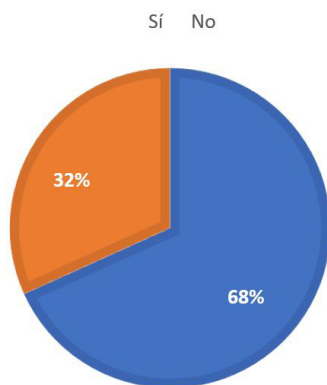
Gráfica 3. Resultados de la pregunta ¿Cómo consideras tu nivel de inglés?



Fuente: elaboración propia a partir de los resultados del cuestionario.

La mayoría afirma que también le gustaba estudiar inglés antes de entrar a la universidad. Entre las razones que dieron se encuentran comentarios como “porque me parece útil, importante y necesario”, “me gusta mucho el idioma”, “quería aprenderlo” y “lo necesitaré para comunicarme con otras personas”. Por otro lado, el 32 % que respondió negativamente, atribuye su desagrado a razones como “no le entendía”, “era muy complicado”, “la clase era aburrida y pesada” y “es un idioma muy difícil”.

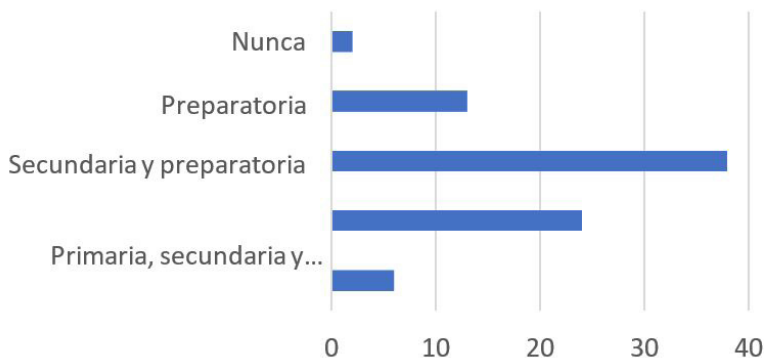
Gráfica 4. Resultados de la pregunta ¿Antes de entrar a la universidad te gustaba estudiar inglés?



Fuente: elaboración propia a partir de los resultados del cuestionario.

Por otro lado, respecto a la trayectoria escolar, casi la mitad de la población afirmó haber estudiado inglés solo seis años antes de entrar a la universidad (secundaria y preparatoria), mientras que solo dos estudiantes aseguraron nunca haber cursado esta materia previamente. Estos resultados enfatizan las irregularidades del sistema educativo mexicano en educación básica, ya que, no todas ni todos tuvieron acceso a las mismas oportunidades:

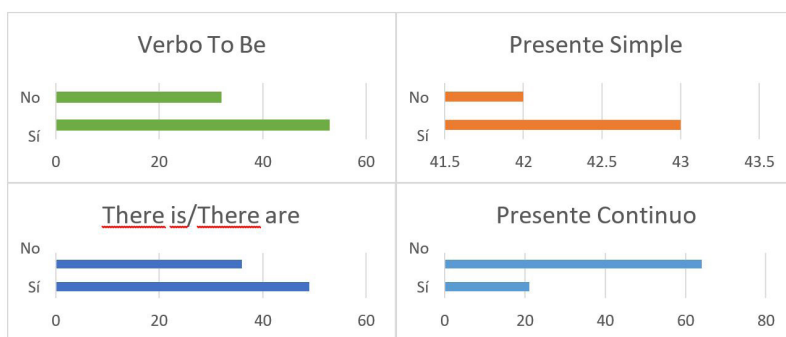
Gráfica 5. Resultados de la pregunta "Antes de entrar a la universidad, ¿Cuántos años estudiaste inglés?".



Fuente: elaboración propia a partir de los resultados del cuestionario.

Con la finalidad de identificar los temas que tenían claros al momento de egresar del bachillerato, se les cuestionó sobre cuatro de los temas gramaticales que se estudian en el nivel A1, mismos que se llevan en el curso de Básico 1, y, por consiguiente, repiten. Los resultados fueron los siguientes:

Gráfico 6. Dominio de temas gramaticales de A1 al finalizar la preparatoria.



Fuente: elaboración propia a partir de los resultados del cuestionario.

Solamente el tema de Presente Continuo parece no quedar claro en la mayoría y, se puede deducir que, conforme aumenta la complejidad

de las estructuras gramaticales, los objetivos de aprendizaje se vuelven más difíciles de alcanzar. A propósito de esto, se les preguntó por qué razones creían que su nivel correspondía a Básico 1, a lo que atribuyeron como las cinco principales razones, las siguientes: “Porque el inglés me parece un idioma muy difícil”, “porque nunca tuve buenos maestros (as) de inglés”, “porque mis clases de inglés siempre fueron malas”, “porque no tenía tiempo de estudiar inglés”, y “porque me aburría siempre ver los mismos temas en clase de inglés”.

Para finalizar, se les pidió que describieran los aspectos que les hubieran gustado cambiar respecto a sus anteriores clases, a lo que la mayoría apuntó a aspectos como tener clases más dinámicas, interactivas y prácticas y que no se centraran solamente en los contenidos del libro de texto; que hubiera práctica de vocabulario y conversación; y, finalmente, en la cuestión docente, que les facilitaran más compromiso, atención, confianza y métodos de enseñanza más variados.

Conclusiones

Como comentarios finales del estudio, se concluye que, por un lado, los resultados demuestran que existe cierta motivación y una buena actitud hacia el estudio del inglés, en gran parte, porque saben que tal y como lo indica la literatura, es una necesidad dentro de la vida académica y laboral, además de considerar que tienen ganas de aprenderlo y su auto-percepción de habilidades bilingües no es mala en su mayoría.

Por otro lado, hay una tendencia a atribuir su bajo aprovechamiento en dicha lengua a factores externos, tales como la metodología usada en clase por el profesorado o porque simplemente, consideran que el idioma es demasiado difícil. No se puede negar el hecho de que solamente siete estudiantes cursaron inglés desde el preescolar, y que, por el contrario, dos de ellos o ellas nunca llevaron esta asignatura. Como indican Gómez *et al.*, (2017), “los bajos índices en el aprendizaje del inglés como segunda lengua plantean un panorama que requieren soluciones a través de estrategias de corte multidisciplinar” (p. 19).

Quijano *et al.*, (2019) coinciden en que “se requiere un compromiso en conjunto —sistema educativo, universidades, profesores, estudiantes— para realizar continuos análisis sobre la enseñanza-aprendizaje

del inglés en México y de esa manera implementar cambios significativos” (p. 99). Indudablemente, no se puede encontrar una sola causa a la deficiencia de la adquisición de la lengua inglesa en alumnos y alumnas mexicanas, y sigue siendo imprescindible el seguir investigando esta problemática, con el propósito de mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje en favor del estudiantado y su desarrollo profesional.

Referencias

- Alvarado-Guerrero, I. R., Del Bosque-Fuentes, A. E., Rodríguez-De La Rosa, M. E., Cepeda Islas, M. L., & Vega Valero, Z. (2019). Desempeño escolar y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios con trayectoria escolar adecuada. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 22(3).
- Aquino, M. D., Núñez, D. M., & Corona, E. (2017). Competencia Lingüística y Estándares de Desempeño en Estudiantes al Terminar la Educación Básica. In *XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa*, San Luis Potosí.
- Arteaga, J. A. B., & Ibarra, G. M. (2020). Factores que influyen en el aprendizaje del inglés de los bachilleres de Pasto, Colombia. *Folios*, (51).
- Chávez-Zambano, M. X., Saltos-Vivas, M. A., & Saltos-Dueñas, C. M. (2017). La importancia del aprendizaje y conocimiento del idioma inglés en la enseñanza superior. *Dominio de las Ciencias*, 3(3 mon), 759-771.
- Gómez, L. A. R., Maya, C. J. P., & Villanueva, R. S. L. (2017). Panorama del sistema educativo mexicano en la enseñanza del idioma inglés como segunda lengua. *Consejo de Redacción*.
- Quijano-Zavala, G. G., Ortiz, M. D. L. M., & Meléndez, R. A. M. (2019). Aprendizaje del inglés: experiencia previa, autoevaluación y expectativa en la educación superior. *REFCalE: Revista Electrónica Formación y Calidad Educativa*. ISSN 1390-9010, 7(1), 87-102.
- Secretaría de Educación Pública. (2017). Modelo educativo para la educación obligatoria.
- Uribe, Z. J. D. D. (2012). Importancia del idioma inglés en las instituciones de educación superior: el caso de la Corporación Universitaria de Sabaneta. *Uni-pluriversidad*, 12(2), 97-103.

Semblanzas curriculares de autoras y autores

Alberto Farías Ochoa

Doctor en Educación con orientación en Tecnologías de la Información para la Educación. Universidad Pedagógica Nacional, México. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores e Investigadoras de México. Coordinador de la licenciatura en Comunicación de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. Profesor e investigador asociado de tiempo completo adscrito a la Facultad de Letras de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. Miembro Honorario de la Cátedra de Enseñanza e Investigación de Lengua Española de la Universidad de Matanzas, Cuba. Miembro de la Asociación Mexicana de Investigadores de la Comunicación (AMIC), en la cual colabora principalmente en el grupo de investigación de Comunicación Educación.

Ángel Román Gutiérrez

Realizó estudios de licenciatura en Historia en la facultad de Humanidades en la Universidad Autónoma de Zacatecas (UAZ), maestría en historia por El Colegio de Michoacán, en Zamora, Mich., doctorado en Estudio de las Humanidades y las Artes en la UAZ. Es docente-investigador adscrito a la Unidad Académica de Docencia Superior, en el programa educativo de la Maestría en Educación y Desarrollo Profesional Docente de la UAZ, que pertenece al PNPC del CONACyT. Ha participado en congresos y estancias de investigación nacionales e internacionales. Fue director de la Unidad Académica de Historia durante 2008-2012. Cuenta con el Perfil PRODEP, pertenece como candidato al Sistema Nacional de Investigadores e Investigadoras del CONACyT, es integrante del CAC 184 Estudios sobre educación, sociedad, cultura y comunicación. Entre sus principales publicaciones destacan, *Clausura femenina y educación en Zacatecas en el siglo XVIII; Historia de la educación y difusión de la Historia de Zacatecas*. “I Foro para la Historia de Zacatecas”, “A la sombra de los caudillos. El presidencialismo en el cine mexicano”. En la actualidad, cultiva las líneas de investigación

de Historia de la educación, Historia del cine, así como también analiza el problema de la violencia en las instituciones educativas y la equidad de género.

Beatriz Marisol García Sandoval

Licenciada, maestra y doctora en Historia por la Universidad Autónoma de Zacatecas (UAZ). Docente–investigadora de la UAZ “Francisco García Salinas”, becaria CONACyT en sus estudios de posgrado y perfil PRODEP. 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 y en Mesas redondas como ponente, y ha publicado investigaciones relacionadas con historia de la educación: *La enfermería desde el siglo XIX en Zacatecas; Procesos de aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera; Identidad, comunicación y educación patrimonial; Cultura organizacional, y sobre cine desde la interpretación de los estudios culturales*. Sus líneas de investigación son sobre procesos de aprendizaje del idioma del inglés en sus diferentes niveles educativos y, sobre los nuevos conceptos educativos del siglo XIX y su impacto en la educación mexicana del siglo XX.

Denisse Cabral de los Santos

Licenciada en Psicología Educativa, egresada de la Universidad Autónoma de Zacatecas. Realizó una experiencia de movilidad internacional en la Universitat de Girona en el periodo agosto del 2018-febrero del 2019. Fue tallerista e integrante del equipo para realizar la marcha exploratoria en el proyecto federal “Prevención de Violencias Escolares”. Es presidenta de voluntariados salientes y prácticas profesionales en AIESEC, una ONG internacional que contribuye al pleno desarrollo del potencial humano y al cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo Sostenible propuestos por la ONU. Actualmente, se desempeña como directora fundadora de CAP, un centro educativo que ofrece cursos y atención pedagógica en línea y es coordinadora de capacitaciones y vin-

culación en el Instituto Municipal de las Mujeres Zacatecas para la Igualdad en el Ayuntamiento de Zacatecas.

Diego Cano Sánchez

Lic. Químico Farmacéutico Biólogo y maestría en Ciencias Nucleares por la Universidad Autónoma de Zactecas (UAZ), doctorante en Ciencias Forenses Instituto Zacatecano de Estudios Universitarios. Jefe del Laboratorio de Plastinación y Técnicas Anatómicas de la UAMH y CS, UAZ; Subcoordinador de la Unidad Académica de Medicina Humana y CS Campus Fresnillo, UAZ. Miembro activo del colegio de Químicos del Estado de Zacatecas; miembro activo del International Society of Plastination (ISP); miembro activo de la Academia de Microbiología y Parasitología de la UAMH y CS UAZ.

Héctor Rosales González

Licenciado en Medicina General Universidad Autónoma de Zacatecas; especialista en Medicina Legal, Universidad Autónoma del Estado de México; maestría en Ciencias Forenses y Victimología, Universidad Autónoma de Durango, Campus Zacatecas; doctorante en Ciencias Forenses, por el Instituto Zacatecano de Estudios Superiores; docente investigador de la UAZ, en el área de las técnicas anatómicas y plastinación de material biológico, en la Unidad Académica de Medicina Humana y Ciencias de la Salud extensión Fresnillo, en el laboratorio de plastinación de Medicina Humana y Ciencias de la Salud extensión Fresnillo, además de docente en los programas académicos Preparatorias I, II y IV (UAPUAZ) licenciatura Médico General y licenciatura en Enfermería.

Hilda María Ortega Neri

Doctora en Creatividad Aplicada por la Universidad Complutense de Madrid (España), obtención de Mención Europea por estancia de investigación en su tesis doctoral en la Facultad de Psicología y Ciencias

de la Educación en la Universidad de Coimbra (Portugal), asimismo, Mención Cum Laude y calificación sobresaliente en la tesis doctoral. Maestra en Educación con Especialidad en Cognición de los Procesos de Enseñanza Aprendizaje en la Universidad Virtual del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, Campus Zacatecas. Licenciada en Psicología en la Unidad Académica de Psicología en la Universidad Autónoma de Zacatecas. Estancias de investigación en Portugal, Argentina y España. Docente investigadora en la maestría en Educación y Desarrollo Profesional Docente y en la licenciatura en Psicología de la UAZ. Líder del Cuerpo Académico en Consolidación UAZ-CA-222 Psicología, Creatividad y Educación con línea de investigación del mismo nombre. Perfil PRODEP. Perteneciente al Sistema Nacional de Investigadores nivel I.

Irma Faviola Castillo Ruiz

Maestra y doctora en Historia por El Colegio de Michoacán, A. C., México (2011 y 2014, respectivamente). Las líneas de investigación que desarrolla giran en torno a la historia del arte y la religiosidad popular en el estado de Zacatecas, México; cine y fotografía; gestión cultural; historia cultural y social; políticas públicas de la cultura y el patrimonio cultural, y educación patrimonial. Ha obtenido distintas becas para formación científica y de investigación, de carácter nacional e internacional. Se ha desempeñado en los ámbitos de la docencia, la investigación, medios de comunicación impresos y electrónicos, y en la gestión cultural. Cuenta con el reconocimiento de perfil deseable otorgado por el PRODEP (vigencia renovada 2021-2023). Labora como docente investigadora de tiempo completo adscrita a la maestría en Educación y Desarrollo Profesional Docente (PNPC-CONACYT), de la UAZ. Es integrante del Cuerpo Académico Consolidado CA-UAZ 184 “Estudios sobre educación, sociedad, cultura y comunicación”.

Jesús Domínguez Cardiel

Doctor en Estudios Novohispanos, maestro en Humanidades y Procesos Educativos y licenciado en Historia por la Universidad Autónoma de Zacatecas. Actualmente se desempeña como docente-investigador y auxiliar del archivo histórico en el Centro de Actualización del Magisterio, Zacatecas en la licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Historia en Secundaria y en la maestría en Educación Histórica. Tiene artículos en libros colectivos digitales y físicos, así como en revistas indexadas digitales. Coordinador del libro *Los hijos de Clío. Repensar la Historia desde la práctica docente* y autor del libro *Francisco Rendón. Historia de un intendente borbónico*. Sus líneas de investigación: Reformismo borbónico en la América Española, Transición política e Historia de la Educación. Líder del Cuerpo Académico en Consolidación CA-3 “La investigación y su impacto en la mejora de la práctica educativa” del CAM. Tiene el reconocimiento de perfil deseable PRODEP y pertenece al Sistema Nacional de Investigadores e Investigadoras (SNI) nivel candidato.

José Luis Martínez Rodríguez

Docente-investigador de la Escuela de Medicina de la Universidad Autónoma de Durango Campus Zacatecas (UAD-CZ), Zacatecas, México. Químico Farmacéutico Biólogo con doctorado en Farmacología Médica y Molecular egresado de la Universidad Autónoma de Zacatecas (UAZ). Coordinador de investigación de la UAD-CZ, con publicaciones en revistas indizadas y arbitradas, libros, capítulos de libros y participación en diversos foros académicos, estatales, nacionales e internacionales, participación en la formación de recursos humanos de licenciatura en medicina. Estudiante de la maestría en Docencia y Desarrollo Profesional Docente, de la Unidad Académica de Docencia Superior de la UAZ.

Jorge Luis Castañeda Rodríguez

Licenciado en Educación Secundaria con especialidad en Telesecundaria por la Benemérita Escuela Normal "Manuel Ávila Camacho", maestro en educación por la Universidad Autónoma de Fresnillo y doctor por la Universidad Autónoma de Coahuila. Actualmente es subdirector y docente del Centro de Actualización del Magisterio. Miembro del Cuerpo Académico C.A. 5 En Consolidación "Estudios históricos, literarios y de procesos educativos". Cuenta con el reconocimiento de perfil deseable PRODEP.

Josefina Rodríguez González

Doctora en Ciencias Sociales y Humanidades por la Universidad Autónoma de Aguascalientes. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores, cuenta con reconocimiento como Perfil PRODEP, es responsable del Cuerpo Académico UAZ-184 Estudios sobre Educación, Sociedad, Cultura y Comunicación, par evaluadora del Comité de Administración y Gestión Institucional de los Comités Interinstitucionales de Evaluación de la Educación Superior (CIEES), pertenece a la Asociación Nacional de Investigadores de la Comunicación. Entre las líneas de investigación que desarrolla están las TIC aplicadas a los procesos educativos, la educación ambiental y la comunicación en redes. En la actualidad se desempeña como docente-investigadora de tiempo completo en la maestría en Educación y Desarrollo Profesional Docente (adscrito al PNPC-CONACYT) de la Universidad Autónoma de Zacatecas.

Julián Antonio Mendoza Lezama

Profesor de la Facultad de Letras de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (UMSNH). Maestrante en Historia de México por el Instituto de Investigaciones Históricas de la UMSNH. Participante en distintos congresos de Humanidades a nivel estatal, nacional e internacional, cuya línea de investigación se ha enfocado en el ámbito de la Comunicación/educación. Ha publicado reportajes a nivel nacional.

Asimismo, autor de los capítulos “Inversión en tecnologías para el contexto educativo latinoamericano en el siglo XXI”, del libro *Cultura y Comunicación: transdisciplinariedad textual* (2020); “Jóvenes mexicanos narradores de la vida rural; lenguaje, medios y contextos”, en *Comunicación y Discursos cotidianos* (2021).

Karen Alejandra González Contreras

Es licenciada en educación especial de la Escuela Normal “Manual Ávila Camacho”, Zacatecas, México. Realizó estudios en el Programa de Extensión Universitario de Lenguas: Idioma Inglés en la Universidad Autónoma de Zacatecas. Cuenta con el diplomado en Tanatología Humanista que impartió el Instituto Tanatológico de Zacatecas, México. Actualmente es estudiante de la maestría en Educación y Desarrollo Profesional Docente, de la Unidad Académica de Docencia Superior de la Universidad Autónoma de Zacatecas.

Laura Rangel Bernal

Es maestra en Educación (UPN), doctora en Estudios Socioculturales (UAA) y candidata al Sistema Nacional de Investigadores e Investigadoras. Como docente de nivel superior ha laborado en varias universidades públicas de México. Actualmente, se desempeña como docente investigadora de la Unidad de Docencia Superior de la Universidad Autónoma de Zacatecas. Ha publicado varios artículos sobre temas educativos y un libro titulado *¿Qué decimos cuando hablamos de sexualidad en la escuela? Educación sexual, discurso pedagógico y heteronormatividad*. Entre sus líneas de investigación se encuentran la historia de la educación en México y la educación sexual.

Marín Lozano Torres

Licenciado en Educación por la Universidad del Desarrollo Profesional (UNIDEP), profesor frente a grupo en el nivel educativo de primaria; maestrante en Educación del Desarrollo Profesional Docente por

la Universidad Autónoma de Zacatecas; investigador y promotor de la Cultura y las Mujeres Rurales; directivo en el Instituto de Investigación para las Ciencias Ambientales (IICA); gestor de proyectos educativos medioambientales en el sector social y educativo en el estado de Zacatecas.

Marcos Manuel Ibarra Núñez

Doctor en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México. Exdocente Investigador en la Universidad Nacional de Educación de Ecuador (UNAE). En la actualidad docente investigador en la Unidad Académica de Docencia Superior en la Universidad Autónoma de Zacatecas (UAZ), en los programas de maestría en Educación y Desarrollo Profesional Docente, así como en el doctorado en Gestión Educativa y Políticas Públicas. Las líneas de investigación en las que trabajo son tecnología e innovación educativa, tecnología y discapacidad al igual que didáctica de las matemáticas. Especialista en materia de tecnología educativa y su articulación con la inclusión. Tallerista, ponente y conferencista en eventos nacionales e internacionales.

María del Refugio Magallanes Delgado

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

de diplomados en formación docente en diseño curricular en educación básica, telesecundaria y bachillerato estatal en aprendizaje escolar.

María Luisa Patricia Domínguez Martínez

Nació en la CDMX. Estudió Letras Clásicas en la UNAM. Impartió Literatura y Etimologías Grecolatinas del Español. Actualmente se desempeña como coordinadora de Titulación en la EBvG. Presentó la ponencia titulada “El Portafolio de Evidencias como Modalidad de Titulación. Nuestra Experiencia en la EBvG” en el CONAN 2016. Dictó la conferencia “Rosario Castellanos: la voz de los sin voz”, en el Encuentro Internacional de Investigadores Literarios. Homenaje a Rosario Castellanos, en la Universidad Intercultural de Chiapas. Entre sus muchas publicaciones se encuentran “Lo que cuenta el tlacuache... Tres cuentos tsotsiles entre mito y literatura”, ensayo publicado en el # 40 de la revista *Fuentes Humanísticas*, UAM, 2010; Antología esencial. Poemas de Theodor Kramer, libro publicado en Ed. Colibrí, 2003. Participó en el libro *Relatos, Narrativas y Trayectorias Docentes y Escolares*, publicado en 2017.

Mariana Martínez Méndez

Estudiante de la Maestría en Educación y Desarrollo Profesional Docente. Licenciada en Lenguas Extranjeras en Traducción por la Universidad Autónoma de Zacatecas (UAZ). Docente-investigadora de la UAZ en el Programa Académico Común de Inglés, dentro del Área de Ciencias de la Salud. Ha participado en congresos nacionales e internacionales como ponente con temas relacionados con educación, el aprendizaje del inglés y la modalidad educativa virtual.

Mario González Gutiérrez

Alumno de octavo semestre de la licenciatura en Medicina General, perteneciente a la Escuela de Medicina de la Universidad Autónoma de Durango campus Zacatecas, colaborador del Cuerpo Académico Con-

solidado Núm. 175 llamado "Farmacología en Biomedicina Molecular" de la Universidad Autónoma de Zacatecas. A participado como apoyo en la interpretación y traducción del idioma inglés a español durante la estancia de investigación de alumnos de movilidad SAMHUAZ (2021). A sido ponente en el IV Coloquio de Investigación en Salud (2021), 3er Seminario de Investigación en Ciencias Biomédicas y Educación (2019), VI, VII, VIII y XIX Simposio Nacional de Ciencias Químico Biológicas (2018, 2019, 2020, 2021), segundo, tercero, cuarto y quinto Seminario de Investigación en Ciencias Biomédicas de la Escuela de Medicina de la Universidad Autónoma de Durango campus Zacatecas (2018, 2019 y 2020 y 2021) y III Congreso Internacional de Educación y Desarrollo Profesional Docente (modalidad virtual) (2021). También ha cursado diferentes diplomados como el de diagnóstico Clínico y Molecular del Cáncer, otro con título Uso racional de medicamentos y también uno titulado calidad en la atención para la salud, y ha asistido a diferentes cursos, talleres y conferencias.

Norma Gutiérrez Hernández

Licenciada en Historia y maestra en Ciencias Sociales por la Universidad Autónoma de Zacatecas (UAZ); especialista en Estudios de Género por El Colegio de México y doctora en Historia por la UNAM. Perfil PRODEP. Integrante del Cuerpo Académico Consolidado "Estudios sobre educación, sociedad, cultura y comunicación". Recibió de la UNAM la Medalla "Alfonso Caso", por haber sido la graduada más distinguida del doctorado. Es integrante del SNI Nivel I. Integrante del Seminario Permanente de Historia de las Mujeres y Género. Integrante de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación. Integrante del Sistema Estatal para Prevenir, Atender, Sancionar y Erradicar la Violencia contra las Mujeres del Estado de Zacatecas. Integrante de la Red contra la Violencia en Instituciones de Educación Superior. Ha sido conferencista, ponente y coordinadora en eventos académicos locales, nacionales e internacionales. Es docente-investigadora en la maestría en Educación y Desarrollo Profesional Docente y la licenciatura en Historia, ambos de la UAZ.

Oliva Solís Hernández

Profesora-investigadora adscrita a la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Autónoma de Querétaro. Licenciada y maestra en Filosofía por la UAQ, maestra en Estudios Humanísticos con especialidad en Historia por el Tec de Monterrey, doctora en Administración por la UAQ y posdoctora en Género por la UCES de Argentina. Perfil deseable PRODEP y miembro del SNI I. Sus líneas de investigación giran en torno a la Historia de las Mujeres con perspectiva de género, Historia de la Prensa, Historia de la vida cotidiana e Historia regional de Querétaro con énfasis en el proceso modernizador, líneas en las cuales ha publicado artículos, capítulos de libros y libros, así como dictado conferencias tanto a nivel nacional como internacional. En los últimos años, también ha comenzado a incursionar en la Historia de la Educación.

Rosalinda Gutiérrez Hernández

Docente en dos programas educativos, licenciatura en Nutrición de la Unidad Académica de Enfermería y maestría en Docencia y Desarrollo Profesional Docente de la Unidad Académica de Docencia Superior de la Universidad Autónoma de Zacatecas, Zacatecas, México. Ingeniera Química con doctorado en Ciencias en la Especialidad en Farmacología Médica y Molecular egresada de la UAZ, publicaciones en revistas indizadas y arbitradas, capítulos de libros y participación en foros académicos, estatales, nacionales e internacionales, formadora de recursos humanos de licenciatura, especialidad, maestría y doctorado. Posee reconocimiento a perfil PRODEP y SNI I, lideresa del Cuerpo Académico consolidado 175 de la UAZ.

Salvador Alejandro Lira Saucedo

Es poeta, ensayista e investigador. Es licenciado en Letras, maestro en Historia y doctor en Estudios Novohispanos por la Universidad Autónoma de Zacatecas y Magíster en Filología Hispánica por el Consejo

Superior de Investigaciones Científicas. Es docente – investigador del Centro de Actualización del Magisterio, Zacatecas, adherido a la Academia de Español y a la maestría en Educación Histórica, de la cual funge como coordinador. Cuenta con el reconocimiento perfil deseable PRODEP, es líder del Cuerpo Académico en Consolidación CAM-ZAC-CA-5. Historia, Literatura y Procesos Educativos” y es miembro del Sistema Nacional de Investigadores Nivel 1.

Sandra Ramos Basurto

Dra. en Investigación en Psicología por la Universidad Autónoma de Nuevo León, psicóloga y maestra en Psicoterapia Psicoanalítica, por la Universidad Autónoma de Zacatecas. Docente-investigador en la Unidad Académica de Psicología de la UAZ; miembro del cuerpo académico Cognición, Emoción y Relaciones Humanas (UAZ-CA-126). Posee el Perfil PRODEP programa para el desempeño del profesorado y perteneció al SNI nivel 1 (2016 al 2020). Sus líneas de investigación son psicología de la pareja, violencia de pareja y familia. Autora y coautora de artículos científicos, libros y capítulos de libro.

Silvia del Carmen Miramontes Zapata

Licenciada en Psicología por la Universidad Autónoma de Zacateca (UAZ). Maestra en Psicología Educativa por la Universidad Autónoma de Querétaro. Doctora en Comprensión del texto y del discurso: procesos cognitivos y aplicaciones instruccionales por la Universidad de Salamanca, España. Docente investigadora de UAZ del año 2000 a la fecha en la Unidad Académica de Psicología y de Docencia Superior. Responsable del Cuerpo Académico “Emoción, Cognición y Relaciones Humanas”. Cuenta con el perfil deseable de Programa de Desarrollo de personal Docente (PRODEP). Es miembro del Colegio de Psicólogos por el Bienestar. Es Miembro activo de la Cátedra Cumex desde 2010 a la fecha. Es autora y coautora de artículos, capítulos de libro y libros sobre psicología y educación, cuenta con participaciones nacionales e internacionales en eventos académicos diversos.

Teresita de Jesús Urbán Ramírez

Nació en la Ciudad de México. Es egresada de la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños (ENMJN), licenciada en Ciencias de la Comunicación en la Universidad Metropolitana Xochimilco y maestra en Educación Preescolar. Ha laborado como docente frente a grupo, directora, supervisora, apoyo técnico y responsable de planeación en Iztapalapa, ILCE, y en escuelas normales como Derechos Humanos, Instituto Morelos y en la Escuela Normal Particular Berta von Glümer, donde actualmente se desempeña como coordinadora de Titulación y como asesora de séptimo y octavo semestres de la licenciatura en Educación Preescolar. Participó en el libro *Relatos, Narrativas y Trayectorias Docentes y Escolares*, publicado en 2017.

Vladimir Juárez Alcalá

Médico Cirujano por la Universidad Autónoma de Zacatecas (UAZ). Maestro en Humanidades y Procesos Educativos por la UAZ. Doctor en Bioética por Centro de Crecimiento Humanista. Docente investigador de la UAZ, adscrito a la Unidad Académica de Enfermería y la Unidad Académica Medicina Humana y Ciencias de la Salud. Médico general comodatario en Fundación Best.

Educación y desarrollo profesional docente en México: referentes históricos y contemporáneos.

*Se terminó de editar en diciembre de 2022 en los talleres gráficos de
Astra Ediciones S. A. de C. V.*

Av. Acueducto 829, Colonia Santa Margarita, C.P. 45140, Zapopan, Jalisco

E-mail: edicion@astraeditorial.com.mx

www.astraeditorial.com.mx

A través de estas detalladas exposiciones, se hace una cordial invitación al diálogo y la reflexión, para que desde las más distantes experiencias y aprendizajes, de todas y todos quienes nos encontramos inscritas e inscritos en la cuestión educativa, seamos capaces de (re) conocer en el pasado y vislumbrar en el presente, los retos que aún nos quedan por superar. El trabajo pendiente no es tarea fácil, pero es una batalla que aún nos queda por conquistar.

Ana María del Socorro García García

ISBN: 978-84-19152-79-4



9 788419 152794



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