

Escenarios y desafíos para la formación del normalismo en México



ROMÁN CASTRO MIRANDA
ROSARIO ANGÉLICA GARFÍAS GALICIA
Coordinadores

Escenarios y desafíos para la formación del normalismo en México

Coordinadores

Román Castro Miranda

Rosario Angélica Garfias Galicia



Escenarios y desafíos para la formación del normalismo en México.
Román Castro Miranda, Rosario Angélica Garfias Galicia (Coordinadores).
México: Ediciones Rébsamen.
Primera edición, 17 de abril de 2024.

Román Castro Miranda, Rosario Angélica Garfias Galicia (Coords.) y los autores/as.

D.R. 2024 Ediciones Rébsamen

ISBN digital: 978-607-69797-0-9

ISBN impreso: 978-607-69797-1-6

DOI: <https://doi.org/10.47377/6979709>

FORMA DE CITACIÓN:

Castro, R. y Garfias, R. (Coords.). (2024) *Escenarios y desafíos para la formación del normalismo en México*. México: Ediciones Rébsamen.

Formato: 15x22cm

Ediciones Rébsamen constituida como A.C. con Clave Única del Documento (CUD):
A202309131912211383 opera con recursos propios e institucionales de la BENV
“ECR”

Av. Xalapa, s/n, Unidad Magisterial

Xalapa, México, CP 91017

consejoeditorial.benv@msev.gob.mx

La presente obra contó con un proceso de evaluación de expertos académicos/as de pares a doble ciego, conformado por un comité científico dictaminador, por lo que cumple con las normas de calidad y pertinencia académicas.

Diseño, portada y maquetación: Viviana Servín Arcos

Corrección de estilo y ortotipografía: Román Castro Miranda, Rosario Angélica Garfias Galicia, Celita Isabel Pinos Rodríguez, Viviana Servín Arcos, Irán Josué Gamboa Quijano y Sandra Luz Montiel Pineda

Impreso y hecho en México/*Made in México*

El contenido de esta publicación es responsabilidad del autor/a o autores/as.

DIRECTORIO

Dr. Gerardo Gómez Salas

Director de la BENV “Enrique c. Rébsamen” y Consejero Honorario

Dra. Virginia Aguilar Davis

Subdirectora Técnica y Consejera Honoraria

Dr. Román Castro Miranda

Presidente del Consejo Editorial

Mtra. Rosario Angélica Garfias Galicia

Consejera Secretaria y de Contenido

Arq. Viviana Servín Arcos

Consejera de Diseño y Maquetación

Lic. Irán Josué Gamboa Quijano

Consejero Ediciones Normalismo Extraordinario

Mtra. Celita Isabel Pinos Rodríguez

Consejera de Vinculación Académica y Difusión

Lic. Sandra Luz Montiel Pineda

Apoyo Técnico

COMITÉ CIENTÍFICO DICTAMINADOR

Dr. Juan Bello Domínguez

Académico e investigador de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) y Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), México.

Dr. Gunther Dietz

Académico e investigador de la Universidad Veracruzana (UV), México.

Dra. Laura Oliva Zárate

Docente e investigadora de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen” (BENV) y Universidad Veracruzana (UV), México.

Dra. Martha Liliana Arciniegas Sigüenza

Académica e investigadora de la Universidad del Azuay, Cuenca, Ecuador.

Dra. Sonia De Las Nieves Brito Rodríguez

Académica de la Universidad “Alberto Hurtado de Santiago”, Chile.

Dra. Berenice Morales González

Docente e investigadora de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen” (BENV), México.

Dr. Francisco Imbernon Muñoz

Académico e Investigador de la Universidad de Barcelona (UB), España.

Dra. Graciela Cordero Arroyo

Académica e investigadora de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC), México.

Dra. Carol Morales Trejos

Docente e investigadora de la Universidad de Costa Rica (UC), Costa Rica.

Dr. José Miguel Garrido Miranda

Docente investigador de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile.

Dr. José Arturo Herrera Melo

Académico e investigador de la Universidad Veracruzana (UV), México.

Dra. Marisa Guiot Vázquez

Académica e investigadora de la Universidad Veracruzana (UV), México.

Dra. Gloria Angélica Espíndola Escobar

Académica de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen” (BENV), México.

Dr. Pedro Cortes y Miguel

Académico de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen” (BENV), México.

Dr. Pedro José Canto Herrera

Profesor investigador de la Facultad de Investigación de la Universidad Autónoma de Yucatán (UADY), México.

DEDICATORIA

A mi madre Teresa Miranda y a mis hermanas/os: Refugio, Roberto, Benjamín, Rubén y Tere, que siempre me han enseñado con el ejemplo a buscar y encontrar respuestas y explicaciones a todo lo que vemos y hacemos.

A toda mi familia, especialmente a Frida, Marita, Rosy, Christian, Leo y Valentina que siempre me contagian con su alegría y motivan a reinventarme cada día.

A Adalbis Vergel, el amor de mi vida, con quien aprendo y descubro cada momento un nuevo amanecer lleno de ilusiones y deseos para ser mejor y seguir creciendo.

A mis amigas y amigos que siempre me motivan a proponer, crecer personal, espiritual y profesionalmente.

A mi gran equipo de trabajo del Consejo Editorial: Celita, Charito, Viviana, Sandy e Irán, con quienes me formo permanentemente en el camino de las publicaciones.

AGRADECIMIENTOS

El esfuerzo y compromiso aplicado a este libro merece un reconocimiento y agradecimiento especial al equipo de trabajo conformado por Viviana Servín, Irán Gamboa, Celita Pinos y Sandra Montiel, de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana, quienes con convicción y trabajo han adquirido, junto con unos servidores y las autoridades de la institución, Dr. Gerardo Gómez Salas, Dra. Virginia Aguilar Davis y el Mtro. Alejandro Trujillo Salazar, la aventura de consolidar un Consejo Editorial y con ello la culminación de esta publicación digital e impresa.

*El educador es el hombre que hace que
las cosas difíciles parezcan fáciles.
(Ralph Waldo Emerson)*

ÍNDICE

	Prólogo	11
	Introducción	17
Crónica/Narrativa	Capítulo 1. La formación de Educadoras de Párvulos. Una historia de éxito en la BENV. <i>Gerardo Gómez Salas, Rosario A. Garfias Galicia y Román Castro Miranda</i>	26
Ensayo	Capítulo 2. Principios del pensamiento complejo que abonan a los procesos de práctica profesional del estudiantado normalista en tiempos de la nueva escuela mexicana. <i>Luis Palacios Ortega</i>	46
	Capítulo 3. Discusión teórico-filosófica sobre la identidad docente. <i>Irán Josué Gamboa Quijano</i>	65
	Capítulo 4. Huellas y atajos de la educación intercultural en México, una mirada socioeducativa. <i>Reynaldo Castillo Aguilar, Celita Isabel Pinos Rodríguez y María Guadalupe Ñeco Reyna</i>	88
	Capítulo 5. El devenir histórico de la educación intercultural en México desde una perspectiva socioeducativa. <i>María Guadalupe Ñeco Reyna, María Guadalupe Venteño Jaramillo y Celita Isabel Pinos Rodríguez</i>	113
	Capítulo 6. La autorregulación como herramienta para prevenir el bullying. <i>Delsa Esther Castro Córdova y Rodolfo Benítez Pozos</i>	131

Informe de investigación	Capítulo 7. Necesidades de formación del profesorado de escuelas multigrado en Veracruz. <i>Román Castro Miranda</i>	150
	Capítulo 8. Acompañamiento docente para la titulación de la BENV. Plan 2012. <i>Yarumi Itzel Lagunes Libreros y Gloria Elena Cruz Sánchez</i>	179
Propuesta didáctica	Capítulo 9. El huerto Escolar: un proyecto socioepistemológico para un aula multigrado. <i>Laura Soberanes Lara y Román Castro Miranda</i>	212
	Acerca de los autores	244

Los archipiélagos de certezas en el normalismo mexicano y su estrategia para enfrentar el océano de incertidumbres*

... la respuesta a las incertidumbres de la acción está constituida por la buena elección de una decisión, por la conciencia de la apuesta, la elaboración de una estrategia que tenga en cuenta las complejidades inherentes a sus propias finalidades, que en el transcurso de la acción pueda modificarse en función de los riesgos, informaciones, cambios de contexto y que pueda considerar un eventual torpedeo de la acción que hubiese tomado un curso nocivo. Por esto, se puede y se debe luchar contra las incertidumbres de la acción; se puede incluso superarlas a corto o mediano plazo, pero nadie pretendería eliminarlas a largo plazo. La estrategia, como el conocimiento, sigue siendo la navegación en un océano de incertidumbres a través de archipiélagos de certezas. (Morin, 1999)

Los diferentes niveles del Sistema Educativo Mexicano iniciaron procesos de reformas y transformaciones como consecuencia de la aguda conciencia del agotamiento de un modelo tradicional, que no fue capaz de conciliar el crecimiento cuantitativo, con niveles satisfactorios de calidad y equidad e incorporar como criterio prioritario y orientador para la definición de políticas, la toma de decisiones y la satisfacción de las demandas sociales. Resulta prioritario que el docente transforme su práctica, así como, su cultura laboral para insertarse en las presentes dinámicas sociales y educativas.

La sociedad mexicana está imponiendo nuevos y mayores desafíos al sistema educativo nacional y a las escuelas normales en particular como lo plantean Román Castro Miranda y Rosario Angélica Garfias Galicia, Coordinador y Coordinadora de la presente obra: ***Escenarios y desafíos para la formación del normalismo en México***. Estos retos tienen que ver con asuntos como la calidad en la educación, la exigencia de una mayor eficacia para el cumplimiento de su función social, las demandas de la integración de todos los individuos en sus espacios educativos, independientemente de sus diferencias de capacidad: psicológicas, culturales y sociales, además de la incorporación de las tecnologías al interior del proceso escolar, entre otros.

https://doi.org/10.47377/6979709.prel*

A partir del avance de las políticas educativas se llegó a plantear la problemática de la calidad de las escuelas normales en México, como el proceso para promover una educación con equidad, porque implicaba una acción de carácter creativo y suponía cierta intencionalidad de los sujetos. Las interrelaciones que la escuela favorece o limita y la forma como procura que se tomen las decisiones, no son fruto del azar, sino de la intencionalidad colectiva combinada con las tradiciones históricas y la cultura que el normalismo construyó históricamente.

Esta obra plantea a través de ensayos, informes de investigación, narrativas y propuestas didácticas, la urgencia de comprender la diversidad y la inclusión en las escuelas normales para identificar los recursos y actitudes, que permitan afrontar los alcances y los significados más profundos para la formación académica y ética de los futuros profesores normalistas de este país.

Este libro visibiliza a la comunidad normalista, la importancia de la formación de su profesorado y la necesidad de establecer vínculos entre todos sus integrantes. Las múltiples fuentes de análisis y reflexión por parte de autoras y autores de los capítulos abordan temáticas acerca de las formas de concebir, planear, implementar y evaluar el currículum en las Escuelas Normales de México, así como sus implicaciones en la práctica educativa y los procesos que se desarrollan en el aula. Este recorrido reflexivo no pretende ofrecer respuestas simplistas a procesos educativos complejos, más bien su virtud, se encuentra en brindar análisis y reflexiones profundas, alejadas de soluciones utilitaristas.

La práctica educativa hoy tiene una responsabilidad social y política que recae en los docentes de las Escuelas Normales. La discusión que se presenta en la diversidad temática ofrece en su análisis la conceptualización de categorías que explican los fenómenos que vive la sociedad actual y sus implicaciones en el normalismo, la revisión y análisis de sus planes de estudio, así como, su implementación teórica y práctica situada en la perspectiva de la proyección formativa de una educación intercultural e incluyente entre la comunidad de las Escuelas Normales.

El enfoque adoptado por la política educativa nacional en la Nueva Escuela Mexicana se orienta a la definición de la diversidad cultural y de la interculturalidad. La discusión presente en el ámbito académico del libro **Escenarios y desafíos para la formación del normalismo en México**, mantiene vigente la crítica y reflexión sobre las políticas educativas de las Escuelas Normales en México.

Para el análisis de los procesos formativos de los futuros docentes de educación básica, además de reflexionar y debatir su proyección histórica a lo largo de la obra, la sitúan en contextos multiculturales, para perfilarlos en el logro de una formación integral en procesos educativos hacia la convivencia socioeducativa y cultural.

El enfoque analítico del presente libro, parte del principio ético del respeto, disposición al diálogo, participación, negociación y cooperación en la relación formativa en diferentes contextos culturales de las Escuelas Normales y sus comunidades. Los autores y autoras de los diferentes capítulos refieren como principio epistémico básico: el conocer, para después, cuestionar el proyecto educativo como espacio en el que se eximen las diferencias y se superan la contradicción inherente del proyecto educativo nacional.

El principio educativo que sustenta la estrategia analítica de la obra propone alternativas que promuevan la convivencia para la atención directa y pertinente de la diversidad cultural en los procesos educativos. Recuperan la práctica docente como principio conceptual para la construcción del objeto de conocimiento del normalismo en México y su relación estrecha a la conformación teórica y referencial de la diversidad de las escuelas y del Sistema Educativo Nacional.

La construcción de las categorías analíticas de la obra orientan al análisis y comprensión de las condiciones organizativas de saberes y tradiciones socioculturales de las Escuelas Normales, crean directa y/o indirectamente construcciones complejas en la escuela, a partir de su ejecución y planteamiento formal de la práctica docente.

El estudio e investigación de los escenarios y desafíos del normalismo mexicano, requirió destacar perspectivas analíticas por parte de las autoras y autores para recuperar interpretaciones significativas del entorno socio-educativo de la Escuela Normal. Conocer el ambiente y las prácticas docentes y sus aulas, dio la pauta para saber dónde se desarrollan, cómo se construyen y movilizan, no sólo saberes, sino también interacciones sociales, culturales y afectivas con los otros, bajo la dinámica contextual del profesorado y estudiantado en estrecha vinculación con el desarrollo curricular.

Es importante visualizar las relaciones entre estudiantado y profesorado para dialogar significados en espacios que serán reconstruidos mediante su propia palabra e impresión, para constituir el análisis de los escenarios y desafíos, y así, proyectar las propuestas de intervención a partir de construcciones colectivas en torno al normalismo.

La propuesta expresada en este libro gira en torno a lo teórico-conceptual y lo práctico situacional, genera categorías de análisis dinámicas que permiten la construcción y consolidación del enfoque educativo, que promueve el reemplazo de los procesos de homogeneidad insertados en la escuela y por la escuela y, la prevención y proyección institucional que permite la construcción de nuevos proyectos escolares.

Los procesos de análisis y reflexión se alejan de la inmediatez y el pragmatismo, conllevan a la práctica reflexiva basada en el conocimiento de los marcos conceptuales y contextuales de planes y programas de las Escuelas Normales a situaciones del quehacer cotidiano que requieren atención particular con resultados a mediano plazo. El dominio conceptual mostrado por autoras y autores permite situar su práctica entre la relación de los sujetos y sus comunidades.

El principal impacto del análisis conceptual, contextual y epistémico presente en el libro muestra los desafíos a la institución escolar y a los docentes. A los profesores, les permitiría ver a la sociedad y a la escuela, como un escenario de diálogo de saberes, en donde la multiplicidad de diferencias no se subordina a la homogenización, sino

que, en el plano de la relación teórico-práctica, tratan de comprenderse para trabajar las tensiones educativas y prevenir las diferentes manifestaciones de violencia social y escolar.

Se plantea la atención de desarrollos cognitivos, emocionales, sociales y culturales que presentan quienes acceden a las escuelas normales, la respuesta a la pluralidad de manifestaciones sociales y culturales, así como, la inclusión de los jóvenes con características de vulnerabilidad.

La obra nos lleva a comprender la importancia de los temas de relevancia social con implicaciones en el contexto en el que desarrolla la práctica del normalismo, en el marco de la pedagogía de la convivencia, la Nueva Escuela Mexicana y su propuesta curricular en torno a la interculturalidad crítica y la prevención de la violencia.

Se implementan estrategias y recursos de apoyo que ayudan a las escuelas normales y a sus profesores a enfrentar los desafíos, para prevenir la violencia en el contexto de la atención a la diversidad. Las comunidades normalistas (plantean autoras y autores) desarrollan su capacidad de asumir nuevos riesgos y de enfrentar creativamente los problemas que surgen de estas innovaciones para el aprendizaje de todos sus integrantes y generar ambientes de convivencia basado en valores de respeto y cooperación sociocultural.

Este libro aporta escenarios de diálogo, en donde la multiplicidad de diferencias no se subordina, sino que, en el plano de la relación intercultural se comprende. Dentro de este marco de relaciones escolares, se construirán nuevos centros de concertación, negociación y rupturas. Es así, como existirán las semejanzas, diferencias y discordancias y concordancias, construyendo nuevos ámbitos de interacción, donde el sentido de las prácticas colectivas se produce, reproducen y confrontan, a partir de nuevos esquemas de negociación y disputa social, escolar y cultural.

El principal impacto según esta obra será en el ámbito social, dado que la sociedad está imponiendo nuevos y mayores desafíos a la

institución escolar normalista y a los docentes. Estos retos tienen que ver con la calidad en la educación, la exigencia de una mayor eficacia para el cumplimiento de su función social, las demandas de la inclusión de todos los individuos en sus espacios, independientemente de sus diferencias fisiológicas, culturales, psicológicas o sociales; la incorporación de las nuevas tecnologías al interior del proceso escolar, entre otros.

Se plantean dentro de la escuela normal, los proyectos como formas exploratorias dónde están los límites de lo posible. A partir de la creación de las comunidades de aprendizaje, se contribuye al fortalecimiento de la tarea educativa, para anticipar los requerimientos de un proyecto social e institucional incluyente de las Escuelas Normales.

Invitamos a la comunidad académica a leer esta publicación, donde los coordinadores pretenden aportar datos, informaciones, experiencias, reflexiones y valoraciones sobre el papel del profesorado en educación básica y normal. Naturalmente quedan pendientes más temáticas y preguntas, sin embargo, este libro apertura la difusión de obra escrita, de diversa generación y aplicación del conocimiento de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen”, a través de la creación de su editorial: “Ediciones Rébsamen”.

Juan Bello Domínguez

INTRODUCCIÓN

Ejercer la función docente en la actualidad implica un compromiso en varias vertientes, una de ellas tiene que ver con la influencia ejercida con quien se interactúa de manera inmediata, esto es, el estudiantado, al favorecer mediante múltiples acciones los procesos de aprendizaje para la mejora y transformación de oportunidades sociales. Es así que desde la perspectiva internacional la figura del docente es concebida como primordial en y para la mejora educativa, el profesorado esencialmente debe garantizar una educación de calidad para todos y propiciar un impacto que transforme la vida de aquellos con quienes coincide recíprocamente. Desde esta mirada cobra una significativa importancia la formación inicial y el desarrollo profesional del profesorado.

En México durante el siglo XX y por cinco décadas de 1900 a 1950, la función del maestro destacó con un relevante papel en el modelo de desarrollo de la sociedad mexicana, se situó en la mirada social como un agente de transformación del progreso ante las exigencias histórico-sociales de la nación. En este escenario, las escuelas Normales han fungido como un potencializador en la construcción de la figura del docente. Fue en el siglo XX cuando tuvo un auge el establecimiento de procesos normativos para la emisión de planes de estudio oficiales de manera nacional por el gobierno federal.

La necesaria relación de la formación de maestros con la experimentación pedagógica, ha hecho que los retos afrontados para las escuelas normales y el normalismo en el país, se orienten principalmente en generar experiencias innovadoras que permitan a través de la reflexión, la formación continua del profesorado en zonas urbanas y rurales.

La atención de la formación inicial docente, como respuesta a las necesidades sociales, cambió en 1984 cuando la educación Normal se eleva al grado académico de licenciatura. Los retos para ese cambio además de las condiciones necesarias en cuanto a infraestructura física, organizativa y de gestión escolar, estribaron, para el normalismo en

México, en el conocimiento académico de profesores para atender las tareas relacionadas con la docencia, investigación y difusión de la ciencia y la cultura.

Aunque algunos de los gobiernos en turno han realizado acciones en fortalecimiento para el normalismo en el país al implementar programas de mejoramiento institucional, los retos en la formación de docentes adquieren un escenario de importancia al considerar la participación desde la experiencia compartida de los agentes escolares que implementan el currículum oficial. Estos desafíos se pueden afrontar de manera activa y participativa desde las funciones sustantivas que se atañen a las normales como Instituciones de Educación Superior, sin embargo, una manera de hacerlo visible es también a través de la difusión y divulgación de experiencias, que permitan ofrecer discursos reflexivos que aporte caminos complementarios en la formación y desarrollo profesional del profesorado, aplicables para su ámbito laboral.

En este sentido, la Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen” a través de su Editorial “Ediciones Rébsamen”, aporta con este libro a la producción de conocimiento relacionado con la formación docente y el normalismo con la participación de su estudiantado, profesorado y funcionariado, que visibiliza una compilación de diversas tipologías de manuscritos que plantean desafíos, que desde la mirada de los autores/as, enfrentan día a día en la formación y desarrollo profesional del profesorado que incide en la Educación Básica.

El libro se compone de nueve capítulos integrados en cuatro secciones. En la primera sección se incluye el capítulo 1, el cual presenta una crónica narrativa que reflexiona sobre el origen y papel de la educación de párvulos en Veracruz y en la BENV “Enrique C. Rébsamen”. En la segunda sección se articulan los otros cinco capítulos, del segundo al sexto, en los que se presentan ensayos que convergen con una cosmovisión significativa en torno a los procesos de práctica docente, su devenir histórico y su impacto en la formación profesional de la educación para el normalismo. La tercera sección incluye el capítulo siete y ocho, los cuales integran dos informes de investigación con temas de relevancia social y académica especiales para los normalistas, recuperando las necesidades de formación en la escuela multigrado y la

importancia del acompañamiento docente en los procesos de titulación del estudiantado normalista y, por último, una cuarta sección que presenta el capítulo nueve, el cual describe una propuesta didáctica en torno a un proyecto educativo innovador desde una perspectiva socioepistemológica para la escuela multigrado.

El Capítulo 1. “La formación de Educadoras de Párvulos, una historia de éxito en la BENV”, es una Crónica narrativa que relata a través de un recuento histórico social el proceso de transformación en la formación del profesorado para la atención de los alumnos del nivel de inicial y preescolar, transitando por un recorrido que destaca la relevancia de las escuelas normales que a través de la innovación de las prácticas docentes establece pautas para el análisis reflexivo y la relevancia de la labor docente desde una perspectiva innovadora y de compromiso social, sentando las bases del normalismo y enfatizando los desafíos enfrentados a lo largo de la historia hasta la actualidad, con el cambio de licenciatura a los planes de estudio y la importancia de la atención temprana en la actualidad ante la obligatoriedad de cursar el nivel en el Sistema Educativo Nacional.

En el Capítulo 2. “Principios del pensamiento complejo que abonan a los procesos de práctica profesional del estudiantado normalista en tiempos de la nueva escuela mexicana”, se parte de la premisa de las implicaciones a las que se enfrenta la práctica docente del estudiante normalista, ante el cambio de reforma de la Educación básica y su plan de estudios, transición que realiza de un enfoque de competencias a uno por capacidades y donde pone al estudiante normalista en la imperante necesidad de replantearse desde sus saberes, la práctica docente, con la oportunidad de comprender y emplear las metodologías activas basada en proyectos en los escenarios escolares diversos, donde a partir del codiseño en el programa analítico escolar, se establecen las acciones a trabajar, situación que analiza el autor desde la perspectiva del planteamiento de pensamiento complejo.

Desde esta perspectiva, el planteamiento que hace el autor es la relación de los principios del pensamiento complejo para abonar el replanteamiento de la práctica docente normalista como una oportunidad de favorecer aprendizajes en la encrucijada que se da en la aplicación del nuevo plan de estudios y la formación inicial en las escuelas normales.

El Capítulo 3 titulado: “Discusión teórico-filosófica sobre la identidad docente”, es un ensayo que plasma una perspectiva materialista, los diferentes aspectos que hoy influyen en la forma en que se concibe y ejerce la docencia y la identidad docente, desde un discurso filosófico reflexivo y analítico que vincula las dimensiones didáctica y social de la práctica docente que expone las autoras Fierro, Fortoul y Rosas, destacando la dimensión valoral y social. Al concluir sus argumentos, el autor reflexiona sobre la mirada al docente y su práctica, recomendando la visión integral que fortalece la identidad docente en los cambios históricos, sociales, didácticos y pedagógicos que impactan en su función.

En el Capítulo 4. “El devenir histórico de la educación intercultural en México”. Ensayo que plantea una cosmovisión socioeducativa interesante y actual, en primer lugar, destaca la necesaria mirada histórica del devenir educativo, a partir de las etapas históricas de nuestro país y analiza, en segundo lugar, los compromisos establecidos por la actual política educativa del Estado mexicano, que demanda la coexistencia de los diversos grupos poblacionales y su compleja y cambiante realidad. Este ensayo destaca tres preguntas eje que analizan la política educativa y su vinculación en el reconocimiento de las diversidades, las buenas prácticas pedagógicas en educación intercultural y cómo dialoga la política pública asociada al área de la investigación.

El Capítulo 5 titulado “Huellas y atajos de la educación intercultural en México, una mirada socioeducativa” describe el devenir histórico de la educación intercultural y su impacto en la transformación sociocultural, ensayo que parte de la construcción de un estado del arte en donde identifica diversos aspectos vinculados a la educación intercultural, utilizando una perspectiva sociocultural, que retoma para su análisis acciones gubernamentales al examinar el contexto de la educación intercultural en México, desde el papel de las políticas públicas.

Así mismo, refiere a la necesidad de replantear los objetivos del proceso educativo para fortalecer la Educación Pluricultural con métodos diversos desde una visión de lo pedagógico, estableciendo como base: el respeto, el diálogo intercultural y el reconocimiento a la

diversidad cultural, como riqueza para la transformación sociocultural de la sociedad y labrar entornos inclusivos para la paz.

En el Capítulo 6. “La autorregulación como herramienta para prevenir el bullying”. Ensayo que retoma como idea imperante, la necesidad de construir sociedades donde los ciudadanos cuenten con derechos plenos sin violencia de ningún tipo, particularmente hace alusión a la creciente visibilidad de la violencia escolar al retomar el concepto de bullying, acción que se ejerce con un proceder agresivo hacia una persona o grupo de personas. Si bien los autores establecen que dicha acción es uno de los mayores causantes de la deserción escolar, también refieren que además de los entornos educativos, esta problemática trasciende a ámbitos de trabajo o sociales.

Es importante destacar, la clasificación de las modalidades que del concepto se establece, al trascender el acoso a otros escenarios como el tecnológico. Lo interesante de este ensayo es la perspectiva de autorregulación como una estrategia que consideran capaz de disminuir entornos violentos al desarrollarse de manera saludable, partiendo del reconocimiento y control de las emociones y de desarrollo emocional, necesarios para la convivencia en sociedad.

El Capítulo 7, “Necesidades de formación del profesorado de escuelas multigrado en Veracruz”, presenta los resultados de una investigación realizada durante el ciclo escolar 2021-2022 en varios municipios del Estado de Veracruz. En este estudio participaron 160 profesores/as de escuelas primarias multigrado de zonas rurales, semirurales, urbanas y suburbanas, que describen sus necesidades de formación aún en condiciones de pandemia por el Covid-19.

Este capítulo esboza sus hallazgos encontrados en dos secciones que concentran la información recabada atendiendo algunas preguntas de investigación, tales como: ¿Qué necesidades de formación imperan en su hacer docente cotidiano en un contexto educativo multigrado?, ¿Qué estrategias de enseñanza- aprendizaje le brindó su institución formadora para trabajar en estos contextos educativos?, cuestionamientos, que exigen nuevas respuestas basadas en la experiencia construida y en evidencias producto de la consulta al propio estudiantado y profesorado que ha egresado de nuestras Escuelas Normales. Este estudio cobra

especial relevancia académica en particular, ya que presenta una radiografía de aquellas escuelas que se encuentran sumidas en condiciones paupérrimas y con rezago educativo y donde las escuelas formadoras del profesorado deben conocer, ya que, según los últimos estudios, los primeros años de su docencia estarán al frente en este servicio educativo.

En el Capítulo 8, titulado “Acompañamiento docente para la titulación de la BENV. Plan 2012”, las autoras presentan un informe de investigación producto de una tesis doctoral que analiza en el marco del cambio de los programas de estudio en las Escuelas Normales, los procesos de titulación que se realizan desde la exigencia de la currícula actual, las opciones o modalidades que el estudiantado opta para este proceso, así como los saberes docentes que se necesitan para desarrollar dicho acompañamiento: capacitación en torno a procesos formativos en materia de investigación educativa, la importancia de encontrar vínculos entre la formación teórica del estudiantado, profesorado, elementos de su práctica educativa y proporcionar estrategias para aprender a comunicar y redactar textos, entre otros aspectos sustantivos de socialización de textos orales y escritos.

Esta investigación destaca aspectos como la formación curricular, las experiencias del profesorado normalista, razón por la cual expone, a través de los resultados de su estudio, las reacciones, requerimientos y algunas acciones que la Escuela Normal empleó para acompañar al estudiantado y posibilitar una asertiva eficiencia terminal en los planes de estudio mencionados.

El Capítulo 9, presenta una propuesta didáctica, titulada “El huerto Escolar: un proyecto socioepistemológico para un aula multigrado”. Aquí los autores refieren que ante la ausencia de una currícula especial para multigrado, el profesorado debe encontrar respuestas pertinentes para trabajar en contextos educativos y resolver sus necesidades buscando alternativas para atender particularidades didácticas en forma integradora.

Esta propuesta se derivó de los estudios de la maestría Innovación en Educación Básica y fue realizada durante los ciclos escolares 2021-2023, cabe destacar que didácticamente esta alternativa podría ser

considerada como novedosa, atractiva y efectiva, especialmente si consideramos su enfoque socioepistemológico, además de proporcionar valiosos aprendizajes desde una cosmovisión que aspira a construir escuelas reflexivas e innovadoras en donde participan todos los actores de la comunidad educativa.

El camino reflexivo de este libro nos introduce a reflexionar sobre el necesario tránsito que el normalismo debe realizar con las exigencias de la sociedad actual, con una mirada de fortalecimiento que la posiciona como un referente en la formación y desarrollo docentes en las Instituciones de Educación Superior, sin embargo, no hay que olvidar la esencia del mismo que es la docencia, lo que implica un esfuerzo en conjunto entre los actores sociales involucrados en todas sus dimensiones, pero sobre todo, esencialmente basados en el trabajo en comunidad.

Román Castro Miranda

Rosario Angélica Garfías Galicia

CRÓNICA/NARRATIVA

La formación de Educadoras de Párvulos, historia de éxito en la BENV “Enrique C. Rébsamen”*

Gerardo Gómez Salas¹

Rosario A. Garfias Galicia²

Román Castro Miranda³

Sin duda alguna, el pivote sobre el que descansa la estructuración del mundo de los niños es la educadora, de cuya personalidad deben de irradiar los múltiples elementos que se precisan para que la vida del pequeño se desenvuelva dentro de las normas que serán alimento de su cuerpo y espíritu. (Zapata, 2003)

Introducción

La presente narrativa, pretende subrayar un panorama general sobre el desarrollo histórico de la educación de párvulos hasta la educación preescolar en México y de manera especial en el Estado de Veracruz, analizando algunos horizontes y desafíos enfrentados a través de la historia, desde su inicio de la impartición de educación en los menores de 6 años hasta la actualidad. Este capítulo nos llevó a investigar y recuperar la parte histórica y visibilizar la experiencia en las etapas del desarrollo formativo docente, enfatizando la evolución curricular y la relevancia de la formación de calidad en las escuelas normales, para maestras de párvulos y después para docentes de Licenciatura en Educación preescolar. Desde esta perspectiva, esta crónica narrativa, pretende resaltar la importancia que en la actualidad adquiere la formación de docentes en educación preescolar para atender los retos de la educación en la primera infancia.

https://doi.org/10.47377/6979709.cap1*

<https://orcid.org/0009-0000-6451-1350¹>

<https://orcid.org/0009-0002-5823-905X²>

<https://orcid.org/0000-0002-8905-7286³>

Esta revisión documental, recupera la consulta de diversas fuentes primarias, acude a la parte hemerográfica y recolección de información de documentos inéditos y bibliografía relacionada con la historia de la Educación Normal en Veracruz, enmarcando el papel relevante de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana Enrique C. Rébsamen, misma que está celebrando sus 137 años de fundación.

En su desarrollo se presenta un recorrido histórico que hace ver los cambios suscitados en la educación de párvulos en México, desde el gobierno de Porfirio Díaz, así como el panorama histórico, social y educativo en el que se esbozan los orígenes de la BENV, los inicios de los Cursos especiales para Profesoras de Párvulos, El Instituto para Educadoras de Párvulos, La Escuela Normal para Educadoras de Párvulos y la Licenciatura de Educación Preescolar en la BENV. Se describen los hechos ordenados en el tiempo desde la narrativa argumentada y detallada, con apoyo de una revisión documental para analizar la relevancia académica y social de la formación de profesionales de la educación en niños de edad preescolar a través de diversos apartados del documento. Finalmente, a modo de cierre, exponemos conclusiones e ideas sobre los alcances de los objetivos y algunas reflexiones del papel que ha cumplido la Benemérita Escuela Normal Veracruzana en la formación de profesionales en atención a la Educación Básica.

Desarrollo

La educación de los niños menores a seis años en México

Históricamente la educación ha sido un medio de socialización y de reproducción de la cultura, por esta razón no puede permanecer neutral o al margen de las transformaciones sociales; partiendo de las intenciones que se le confieren, pasando por las formas que va adquiriendo en su desarrollo, y hasta por las interacciones que se gestan y reproducen dentro de ella, es llevada a determinadas formas de institucionalizarse.

De acuerdo a lo expresado por Ortiz y Rodríguez (2020),

la educación de los niños menores a seis años en México cobró importancia desde las primeras décadas posteriores a la consumación de su independencia política y a partir de ahí se han generado diversos cambios y transformaciones., enfatizan que en el periodo que gobernó el general Porfirio Díaz (1876-1911) expone en su discurso oficial que el problema educativo era central para las autoridades, pues se le consideraba la base del progreso y la prosperidad, clave para lograr la unidad nacional. En este marco y como acciones de solución, en 1880 se aprobó la apertura de una escuela para niños y niñas en la Ciudad de México, iniciativa que se consolida en 1881 con la creación de la Escuela de Párvulos no. 1 (p. 52).

La escuela tenía como objetivo principal beneficiar a la clase obrera subsanando la falta de cuidado y educación materna de los niños de 3 a 6 años cuyas madres trabajaban en las nuevas y recientes fábricas que las empleaban. Entre 1881 y 1887 se establecieron tres escuelas en el Estado de México, cuatro en San Luis Potosí y una en Veracruz. (Cárdenas, 2005, p. 20). Las escuelas para párvulos buscaban que “los niños a través del juego comenzarán a recibir lecciones instructivas y preparatorias que más tarde perfeccionarían en las escuelas primarias” (Secretaría de Educación Pública [SEP], 1988, .p. 24-25). Entre 1889 y 1890 se realizó el 1er Congreso Nacional de Instrucción Pública con el objetivo de organizar y tomar acuerdos acerca de cómo debía ser la educación.

Así, en lo que se refiere a la enseñanza de los niños menores de seis años, se discutieron asuntos relacionados, con la precisión acerca de que las escuelas de párvulos, en palabras de Moreno y Kalbtk, (2010) deberían destinarse a la educación de los niños entre cuatro y seis años de edad para favorecer su desenvolvimiento físico, intelectual y moral; así también respecto al número máximo de alumnos a atender, considerando a treinta párvulos, las condiciones higiénicas y pedagógicas que los edificios de las escuelas debían satisfacer y se definió que las asignaturas a cubrir serían: juegos libres y juegos gimnásticos, trabajos manuales y de jardinería, conversaciones acerca de las cosas y fenómenos que rodean al niño, la cultura de su lenguaje y su educación moral, y canto.

Pese al impulso inicial, al entrar en vigor la Ley de Enseñanza en 1892 algunas escuelas de párvulos desaparecieron por los recortes presupuestales y la concentración de esfuerzos en la educación básica y superior, convirtiéndose en escuelas primarias. Hacia principios del siglo XX las escuelas de párvulos cambiaron su denominación a kindergarten, básicamente por retomar el modelo educativo y las bases pedagógicas de los kindergarten creados por Friedrich Fröbel en Alemania, cuya propuesta pedagógica tenía como principio que la educación de los niños debía preservar su pureza y serenidad, y reconocía que “cada hombre, desde niño, debe ser conocido, reconocido y tratado como miembro necesario y esencial de la humanidad” (Abbagnano y Visalberghi, 1980, p.485). Fröbel entendía que el niño aprende por intuición y el juego posibilita la manifestación espontánea de su ser interior, mientras que reconocía la importancia de estimular la actividad y brindar un respeto auténtico hacia la personalidad infantil. Su método pedagógico se caracterizó por ser naturalista, calificativo que responde a la idea de que la educación de los niños debería ser acorde “[...] con su propia naturaleza física, moral e intelectual, valiéndose para ello de las experiencias que el niño adquiere en su hogar, en la comunidad y en su relación con la naturaleza” (SEP, 1988, p.35).

Para 1905, en la Ciudad de México existían nueve kinders que en promedio atendían a una población de mil quinientos infantes, todo lo cual fue acompañado de un incremento de la población de mujeres que abrazaron la profesión de educadora (Cárdenas, 2005, p.24). En este punto es importante señalar que, el hecho de que en los kindergarten de México sólo se encontraran maestras o, como se les nombraba entonces, educadoras de párvulos (Galván Lafarga, 2002), tuvo sus raíces en el reconocimiento que Fröbel señalara acerca de la relevancia de la influencia y cariño maternos en la educación de los niños, por lo cual él consideraba que las responsables de atender este nivel educativo debían ser las mujeres.

De acuerdo con Meneses Morales (2002), en medio del movimiento armado de la Revolución Mexicana, el 28 de enero de 1914, se publicó la Ley de Jardines de Niños para el Distrito y Territorios Federales que, entre otras cuestiones, consideraba que la educación que

se debía impartir a los niños tendría por objeto el desenvolvimiento armónico de sus cualidades físicas, morales e intelectuales, por lo que se tomaba en cuenta la corrección de sus defectos físicos, psíquicos y sociales, y se enfatizaba la necesidad de despertar el amor a la patria además del ser neutral en lo que se refería a creencias religiosas. Al igual que la primaria, esta educación sería gratuita, enfatizando que todos los ejercicios de los kindergártenes tendrían que contribuir a la formación de la personalidad de cada alumno. Al término de la Revolución Mexicana, Venustiano Carranza convocó a la celebración de un nuevo Congreso Constituyente. Tras una serie de intensos debates, el 5 de febrero de 1917 se promulgó la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos cuyo artículo 3° estableció que la enseñanza sería libre pero laica, refiriéndose a la que se impartiera en los establecimientos oficiales de educación, lo mismo que la enseñanza primaria elemental. El énfasis estaba puesto tanto en afianzar la estructura del sistema educativo como en limitar y controlar la participación de la Iglesia católica y los establecimientos particulares, ya que en ellos se gestaba una educación permeada fuertemente por la religión.

Para 1928, se creó la Inspección General de Jardines de Infantes, a cargo de la maestra Rosaura Zapata. Bajo la mirada nacionalista de la época se abandonó la denominación kindergarten y tampoco era bien visto que se le nombrara kinder por considerarlo un barbarismo (Moreno, 2020). De forma gradual los espacios educativos para niños menores de seis años cambiaron su denominación a Jardines de Niños (Ochoa Franco, 2004), sin modificar su orientación froebeliana, consistente en funcionar como un medio de transición entre la familia y la escuela, como un espacio que posibilita la libertad de actividad de los niños.

A partir del contexto mencionado, los jardines de niños debían brindarles las condiciones para que, a través del juego y la convivencia con sus compañeros, pudieran fortalecer su personalidad. Esto dejaba en un segundo plano la enseñanza de contenidos. La creación y funcionamiento de los jardines de niños estaban sujetos a políticas educativas generales que priorizaban a la educación primaria, por la necesidad de reducir el analfabetismo, pero que en el fondo dejaba

ver aún la falta de reconocimiento a la importancia de la educación de menores de seis años.

Enmarcando el contexto nacional, la crónica que a continuación se desarrolla, se ubica en el estado de Veracruz tomando como antecedente la historia nacional de la creación de las escuelas normales en México para entender el contexto estatal.

Los Orígenes de la Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen”

La formación de maestros fue una necesidad proyectada desde principios del siglo XX con la idea de modernizar la enseñanza de las escuelas elementales. Desde mediados del siglo XIX se realizaron esfuerzos en ese sentido, por ejemplo, en 1879 se distribuyó entre maestros los principios de la enseñanza objetiva entendida como un realismo pedagógico, donde para el aprendizaje, las cosas deben mostrarse al educando antes que las palabras o por lo menos, al mismo tiempo, esto como una forma de cambiar el método tradicionalista vigente de ese entonces.

En 1871, el pedagogo alemán Enrique Laubscher llega a la zona de los Tuxtlas y participa en actividades de Obras Públicas de la localidad, al vincularse con la gente de la comunidad tiene la oportunidad de practicar la docencia y crear una escuela con el apoyo de su familia, escuela que ofrecía educación desde párvulos, donde se llevó a cabo la introducción de la enseñanza objetiva. Posteriormente con la idea de buscar mejores oportunidades de vida, se desplaza al puerto de Veracruz con la idea de fundar jardines para la infancia denominados “kindergarten”, los cuales eran instituciones creadas con la posibilidad de educar a niños en edad preescolar. Es entonces que en Alvarado desarrolla el trabajo en el nivel primaria, donde se vincula con un grupo de maestros para poner en práctica su método fonético, para la enseñanza de la lectura a través de la escritura. Todas estas acciones pueden considerarse como antecedentes de la reforma educativa a las normales en el estado de Veracruz.

Durante el gobierno de Apolinar Castillo en 1883, se encomendó a Laubscher, la creación de una escuela modelo en Orizaba, donde se formarían los profesionales para las escuelas cantonales. En esa escuela estaba la sección para la formación de los párvulos, en donde se enseñaba en los principios pedagógicos de Federico Fröebel. Dicha escuela, fue una de las primeras instituciones que cumplió con los objetivos de liberalismo del entonces nuevo estado mexicano. Al cambiar en México la organización de la institución en lo educativo, principalmente su pedagogía, se fueron eliminando actos tradicionalistas como los castigos haciendo una nueva forma de llevar el aprendizaje. A la llegada de Juan de la Luz Enríquez al gobierno, se propone que se lleve esa forma de educación, pero a todo el Estado. Se invitó a los maestros en servicio con escuela tradicional, fueran a observar para aprender nuevas técnicas. En 1885, el gobernador invita a Enrique C. Rébsamen por intermediación de Ignacio Manuel Altamirano, reconociéndolo como la persona más competente en materia pedagógica, Rébsamen aceptando la invitación se trasladó a Orizaba donde crea y dirige la academia de cursos normales compartiendo con maestros en servicio de las escuelas de la entidad, los cursos fueron dictados en dos vertientes, la parte teórica en responsabilidad de Rébsamen y la práctica a cargo de Enrique Laubscher.

En siete meses se desarrollaban los cursos en la escuela modelo de Orizaba, Laubscher y Rébsamen conjuntaron ese proyecto de formación inicial de los profesores, una conjunción virtuosa entre la teoría y la práctica, siendo este un detonante en la formación teórico-pedagógica de los maestros, enmarcando así el normalismo Nacional y Veracruzano.

Fue hasta 1886, que se crea en Xalapa una escuela Normal a cargo de Enrique C. Rébsamen en el edificio del exconvento de San Ignacio siendo la primera escuela Normal del Estado. Aunque para el gobierno de Juan de la Luz Enríquez, su periodo fue muy compulsivo debido a diversas oposiciones a esta creación, el desarrollo de esta profesionalización para los profesores veracruzanos fue muy relevante al destacar dos aspectos importantes respecto a su implementación, la profesionalización científica y a su vez la pedagógica, en la formación de

docentes en el estado. La relación de Rébsamen con sus alumnos dejó huella en su paso por las escuelas del estado siendo una generación de ilustres docentes que marcaron acciones relevantes y refrescantes en las escuelas del Estado.

La mirada de proyectar a las escuelas Normales tenía como fin posibilitar aprendizajes a los profesores, más allá del espacio físico de la Normal y junto con la idea de las conferencias pedagógicas, se sientan las bases de un normalismo moderno, del cual, a la fecha se considera como herencia nacional.

Al respecto, la Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen” tiene, aportaciones a la educación del Estado y del país, lo referente a la formación de docentes, y con ello también a la formación de la educación preescolar, específicamente, misma que según su época formativa recibió diversos nombres, empezando a inicios del siglo XX como Jardineras, después Educadoras de párvulos, y actualmente Licenciados en Educación Preescolar. Independientemente de la denominación, estos profesionales han ganado con gran trabajo el reconocimiento como parte fundamental de la educación del ser humano.

Curso especial de Jardineras o Profesoras de Párvulos

La investigadora del CIESAS-DGSCA, UNAM. Luz Elena Galván, en su *Diccionario de historia de la educación en México* (2002), nos dice que en el siglo XIX los niños mexicanos menores a siete años no eran atendidos en las escuelas, pues la legislación educativa solo contemplaba como obligatoria la educación primaria, menciona también que el precursor de la idea de impartir educación a los niños de tres a seis años fue el educador europeo Juan Enrique Pestalozzi, quien afirmaba que la actividad educativa se basaba en aprender haciendo, a través de actividades sencillas y objetivas que cubrían aspectos de la vida cotidiana; estas ideas fueron desarrolladas por su discípulo, el pedagogo Alemán Federico Froebel, “Fue por ello que creó los “dones” o regalos. Estos “dones” son diez y se dividen en pelotas de estambre, esfera cilindro, cubos, plintos, bastones, palitos, semillas y varillas,

hechas predominantemente de madera (Galván, 2002).

Con la llegada a México del distinguido educador Alemán Enrique Laubscher, a finales del siglo XIX, se difunde amplia y exitosamente las ideas filosóficas de Fröebel en nuestro país, incrementando con ello el interés de maestros y gobernantes por atender al párvulo con técnicas adecuadas a su propia edad evolutiva” (Sordo, 1982). El uso del término de párvulos se empleó en ese entonces para referirse a los niños pequeños que se encuentran en la etapa preescolar. El historiador Juan Zilli en su Libro *Historia de la Escuela Normal Veracruzana* (1966) nos describe que el Gobernador Enríquez promulgó el 17 de agosto de 1886 el decreto con el cual creaba la Escuela Normal para Profesores de Instrucción Primaria. Siendo la Normal Veracruzana la primera que se funda con las nuevas corrientes pedagógicas provenientes de Europa, en esta etapa la escuela no incluyó lo referente a la formación de Educadoras.

En 1915, llegó a la Gubernatura del Estado el Gral. Cándido Aguilar, quien convocó a un congreso pedagógico que tuvo como resultado la Ley de Educación Popular, como antecedente a la educación Preescolar en nuestro estado, pues en su artículo 4º la incluye por primera vez en las ramas educativas. La citada ley establece que la educación de párvulos se hará en “Jardines de Niños”, por el método Froebel, y que en las escuelas normales se instituirá el curso especial de Jardineras o Profesoras de Párvulos, curso que se desarrollará en dos años como una especialización, sin embargo, el periodo de constantes revueltas que siguió a la revolución mexicana impidió que se establecieran dichos cursos para Educadoras.

En 1918, cuando la situación política del país se estabiliza, se atiende este pendiente y para ello, “la señorita profesora Berta Von Glümer, llega a Jalapa en respuesta al llamado que le hiciera el Gobernador del Estado, Gral. Heriberto Jara, para hacerse cargo del Curso de Pedagogía de Párvulos y de la Subdirección del Jardín de Niños Juan de Dios Peza, el cual, por ser la única institución preescolar que había en la ciudad, pasa a constituirse en el primer jardín de niños anexo a la Escuela Normal” (Sordo, 1982).

De acuerdo con el Archivo Histórico de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen”, el curso de especialización lo atendió la maestra Berta Von Glümer, como subdirectora del curso de especialización y encargada del Jardín Anexo. Las educadoras del Jardín Anexo fueron las primeras alumnas del Curso de Pedagogía del Párvulos en la Escuela Normal, Esperanza Osorio, Ana María Rodríguez, Amanda Martínez y Virginia Aguilar, iniciando actividades el 4 de febrero de 1919. En 1921 egresaron las primeras educadoras de párvulos, entre ellas destacan: Virginia Aguilar, Esperanza Osorio, Ángela Rechy, Juana Hernández, Francisca Melgarejo e Isabel Tiburcio, siendo que el primer Título que emite la Escuela Normal es en 1923 para Juana Amelia Celis (Sección: Escuelas, Cronología: 1936 – 1947, No. Vols: 5 legajos, 213).

El Instituto para Educadoras de Párvulos

En 1924, la maestra Von Glümer, se despide de la Escuela Normal y regresa a la ciudad de México. Con la misión de unificar a las educadoras en 1928 se funda en México la Inspección General de Jardines de Infantes. Bajo la mirada nacionalista prevaleciente en la época la Inspección presentó un proyecto de reforma, en el que se reconocía a los infantes capacidades cognitivas y con ello construye una mirada de actividades adecuadas a la idiosincrasia del niño mexicano (Cruz y Pontón, 2018).

Pese a estas modificaciones nacionales, en 1928, debido a cuestiones presupuestales, la Dirección General de Educación del Estado de Veracruz, decidió clausurar el Curso de Educadoras, siendo así que el Jardín de Niños anexo a la normal, paso a subsistir independientemente de esta y estuvo a cargo de la Educadora Virginia Aguilar Pensado, quien fue su directora por muchos años y después de su muerte el Jardín toma su nombre y así continúa hasta la fecha.

Con lo anterior, en el Estado de Veracruz, la formación de maestras de preescolar era casi inexistente, por lo que, debido al crecimiento demográfico, el profesor y licenciado Aureliano Hernández

Palacios, jefe de Escuelas primarias, propuso al Gobernador del Estado Miguel Alemán “el establecimiento de un Instituto para Jardines de Niños anexo a la Escuela Normal Veracruzana, proposición que fue recibida con beneplácito y aprobada” (Hermida, 1986). En 1936 inicia labores el instituto de Educadoras de Párvulos, anexo a la escuela Normal Veracruzana, y la Profesora Ángela Rechy es la primera Directora, en el informe de trabajo que presentó el 30 de noviembre de 1937, que se conserva en el Archivo Histórico de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen”, Sección: Escuelas, Cronología: 1936 – 1947, nos dice que el curso de especialización fue de dos años para las alumnas del quinto grado de profesores de primaria y para atender la parte práctica de la formación de educadoras se fundó un Jardín de Niños anexo.

En 1942, el director general de Educación en Veracruz designó a los catedráticos de la Escuela Normal: Fidencio Bermúdez y Graciela Rivera, para elaborar la reglamentación al Artículo 36 de la Ley General de Enseñanza (Jardines de Niños), la comisión fue cumplida a cabalidad por los citados maestros, como consta en el oficio remitido por el entonces director Profesor Manuel C. Tello. (Archivo Histórico de la BENV Sección: Gobierno, Serie: Dictámenes y Efemérides, Cronología: 1902 – 1943, No. Vols: 4 legajos, 200.) El reglamento elaborado determinó que el programa de los jardines de niños se fundamentara en los principios filosóficos para la enseñanza en general, esto significó un gran cambio, pues ya no fue necesario que la educación preescolar fuera con el método de Froebel, como indicaban las legislaciones anteriores, también determinaba que las Educadoras al terminar el curso de especialización, solo podían ejercer 15 años para después continuar como profesoras de primaria y durante este periodo deberían de permanecer solteras.

En la dirección del Instituto para Educadoras de párvulos de la Escuela Normal Veracruzana, la Educadora Graciela Rivera durante su dirección, creó el Laboratorio de Material Didáctico, ante la inquietud de mantener un alto nivel en la preparación académica de las estudiantes y para aprovechar las experiencias de las educadoras en servicio, en 1959 funda la creación del Jardín de Niños “Experimental” como un

anexo a la Normal para que fuera una escuela de práctica docente y experimentación pedagógica con la implementación de nuevas técnicas educativas de atención a párvulos (Sordo, 1982).

El jardín Experimental, que por ser parte fundamental de la formación de las Educadoras trabajaba en condiciones diferentes a los jardines de niños comunes, situación que permitió a las jóvenes normalistas poner en práctica lo aprendido con un toque de creatividad, al trabajar en el turno matutino y por la tarde continuar con su preparación profesional. Actualmente continúa en funciones y aunque su forma de trabajo inicial no sigue vigente, la esencia de ser un espacio de encuentro entre el estudiantado y el profesorado en funciones, para el aprendizaje de la formación inicial, sigue vigente.

La Escuela Normal para Educadoras de Párvulos

El Maestro Ángel J. Hermida Ruiz en 1986, continúa narrando que en esos años corrían vientos de cambio en el sector educativo, los que llegaron a la institución provocando cambios. En 1966, la profesora Guadalupe Herrera González, es nombrada directora del Instituto y el 22 de octubre de 1967, se instaló una sesión del consejo técnico en donde estuvieron presentes autoridades educativas a nivel estatal, de la Escuela Normal y del propio Instituto. En el acta levantada para la ocasión y que se encuentra en el libro de Sordo Lagunés, establece los siguientes puntos:

Primera. - El Instituto de Educadoras depende, en su organización y funcionamiento, de la Escuela Normal, lo que produce serios inconvenientes tales como: a) Un plan de Estudios complementario y no específico. b) Tiempo sumamente limitado para la atención de sus labores. c) Horario desequilibrado pues sólo pueden disponer del tiempo sobrante de la Escuela Normal. d) Desequilibrio del Plan de Estudios entre el primero y segundo grados. Segunda. - Si la carrera de Educadora se atiende con un Plan de Estudios separado, en cuatro años, se logrará una mejor preparación especializada. (1982, p. 12)

El Consejo Técnico en consonancia elabora un plan de estudios para la Carrera de Educadora de Párvulos sin ser necesario cursar primero la de profesora de educación primaria. Al redactar el proyecto para la modificación del plan de estudios y reestructuración técnica y administrativa del instituto para Educadoras de Párvulos, fue un cambio radical lo que provocó que se creara una nueva carrera que ofertaba la Escuela Normal Veracruzana, desaparecían los cursos de especialización como se venían desarrollando. Por lo que se concluyó que era necesario transitar a una Escuela Normal para Educadoras de Párvulos, anexa a la Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen”.

La reestructuración anterior se fundó en el Decreto No. 59, en donde derogaba el Curso de especialización y establecía la carrera de Educadora de Párvulos, con lo que se disolvía el Instituto y se creaba la Escuela Normal de Educadoras de Párvulos, anexa a la Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen”, iniciando labores el 4 de diciembre de 1967.

En 1970, es designada la destacada Educadora de Párvulos y autora del libro *Historia de la escuela normal para educadoras de párvulos* Violeta Sordo Lagunes, manteniéndose en el cargo hasta 1981, cuando entrega a la Profa. Elba Posadas de Hermida, la dirección de la Normal de Educadoras. De esta Escuela egresaron profesionales responsables y preparadas que han puesto en alto la educación preescolar de Veracruz y de México.

Licenciatura en Educación Preescolar

En 1981, el Programa de Educación Preescolar pasa a formar parte del currículum de educación elemental, considerando en el centro del aprendizaje, al niño y su entorno, estableciendo una forma de trabajo que consideraba unidades de acción y Situaciones de Aprendizaje. El paso por el nivel consideraba lograr objetivos importantes como base para el tránsito a la educación primaria.

El cambio de política educativa con respecto a las Escuelas

Normales, también significó una reforma a la constitución en su artículo tercero para que los planes de estudio que se llevarían a partir de ese momento fueran nacionales y los elaborara la SEP, lo que de golpe acababa con la autonomía curricular que la Benemérita Escuela Normal Veracruzana tenía, ya que todos los planes de estudios cursados antes de esta reforma los diseñaban los catedráticos de la Institución. Esto también significó el fin de la Escuela Normal de Educadoras de Párvulos, anexa a la Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen”, para dar paso a la reestructuración de la BENV en Coordinaciones de licenciatura y posteriormente a partir de una reestructuración en el organigrama, denominados Departamentos de licenciatura.

En esta mirada innovadora de cambios en la educación, el 23 de marzo de 1984, la educación normal fue considerada al grado de Licenciatura, a partir de entonces, las Escuelas Normales se consideran formalmente, instituciones de educación superior teniendo como requisito de formación incluyendo la Licenciatura en Educación Preescolar, el bachillerato como antecedente de estudios para el ingreso” (Guevara y González, 2004).

Con el paso del tiempo y a través de estudios científicos, actualmente se reconoce que el acceso a la educación en los primeros años, además de representar una obligatoriedad y ser un derecho humano universal, mejora el bienestar de los niños. Es en la educación inicial y preescolar donde se asientan las habilidades y nociones esenciales de aprendizaje para los procesos de lectura, escritura y desarrollo matemático posteriores, además de sentar las bases del conocimiento social para generar mayor empatía, tolerancia y respeto.

Es por ello y a partir de entonces, la Licenciatura en Educación Preescolar ha pasado por reformas a sus programas de estudios, situación en la que la Escuela Normal Veracruzana ha afrontado de manera asertiva, asegurando la continuación de la formación inicial de esta Licenciatura, considerando que con base a lo que marcó el informe de la UNESCO (2015) sobre replantear la educación, “las intervenciones precoces en el caso de los niños pequeños son fundamentales, [...] con miras a su propio bienestar, ya que también tienen efectos

sostenibles, a largo plazo, en el desarrollo del capital, la cohesión y el éxito económico” (p. 46). Además de señalar que la educación preescolar es un factor que previene la repetición y la deserción escolar.

Conclusiones

La educación pública escolarizada previa a la educación primaria en México ha sido un tema del que se han ocupado diversos especialistas interesados en la historia de la educación en México, especialmente por su relevancia en lo relativo al interés por favorecer el desarrollo integral durante los primeros años de vida de nuestra niñez. De manera formal, la educación preescolar tiene sus orígenes en el periodo conocido como Porfiriato (1876-1911), y estuvo orientada por el anhelo de modernización del país a través de la educación y de los afanes nacionalistas, aunque ciertamente, durante esa época, las ideologías positivista y liberal permeaban las políticas gubernamentales.

Reconocemos que históricamente los grupos privilegiados socioeconómicamente a nivel mundial han gozados del derecho a la educación y México no fue la excepción, ya que en un principio la educación de niños y niñas menores de seis años se centró, sobre todo, en personas de clases acomodadas. Los contenidos educativos eran variados y con frecuencia se integraban contenidos relacionados con la moral cristiana. De forma gradual el Estado fue tomando control sobre las actividades educativas y la enseñanza de los párvulos fue considerada fundamental para todos los ciudadanos mexicanos, incorporando innovaciones curriculares, caracterizadas por planes de estudio con una cosmovisión integral, que puso al centro del paradigma de la educación inicial y básica la actividad lúdica, la libertad y autonomía como estandarte del desarrollo.

Las ideas pedagógicas naturalistas de Fröbel, Montessori, Kilpatrick y Dewey, entre otros pedagogos y filósofos de la educación que durante todo el siglo XIX y buena parte del siglo XX, orientaron la educación de los infantes, con el paso del tiempo cedieron su lugar a un enfoque basado en principios de la psicología cognitiva, y con ello,

se fueron incorporando nuevas formas de enseñanza y de concebir a la educación y a la niñez en esta etapa de la vida.

En este breve recorrido se entiende la importancia de la educación preescolar, en la actualidad y como parte del Sistema Educativo Nacional, pues además de favorecer el desarrollo de habilidades cognitivas, los preescolares son espacios de socialización y oportunidades para la formación integral de niños y niñas en la primera infancia. Desde las primeras escuelas de párvulos hasta hoy, ha habido transformaciones de los objetivos, contenidos y formas de desarrollar la educación preescolar, lo estipulado en la Constitución Política, las leyes y reformas curriculares, definen las finalidades educativas y las prácticas en las aulas nos acercan en diferente medida a dichas finalidades.

El decretar la obligatoriedad de que niños y niñas cursen los tres años de educación preescolar ha representado un cambio trascendental en los últimos años, sin embargo, se han presentado diversos problemas en términos de la capacidad del Estado para garantizar no sólo la cobertura, sino la calidad de los servicios educativos con equidad e inclusión, reto que las Escuelas Normales que ofertan la Licenciatura en Educación Preescolar debe considerar como acciones a fortalecer en la formación profesional en el momento histórico de cambio de planes de estudios por el que se está transitando en la actualidad.

La Educación Preescolar, si bien, ha transitado por cambios significativos respecto a la conceptualización de los educandos, también lo ha hecho en la innovación de metodologías en los planes de estudio de educación básica, dichos cambios se ven enmarcados por el contexto histórico, social y cultural por el que se requiere de niños con habilidades básicas que les permitan favorecer sus aprendizajes apoyados, principalmente, de los entornos en donde se desenvuelven. Sin embargo, hay elementos pedagógicos que no se deben olvidar, considerando el desarrollo evolutivo de los infantes y sus intereses, y esto es, enmarcar el trabajo en el juego, el movimiento y la comunicación. Sentar las bases para la formación de ciudadanos con habilidades que permitan su desenvolvimiento como personas en la vida y contexto donde incidan, es un reto que la Licenciatura en Educación Preescolar

debe atender con responsabilidad y compromiso.

La Escuela Normal Veracruzana ha sido una referente importante a nivel Nacional y en el estado de Veracruz, en la asertividad y calidad de la formación de sus egresados. El recuento aquí presentado permite ver que la innovación para la mejora de la educación es un reto que ha adquirido en distintos escenarios de formación, tanto en las escuelas anexas y en el área profesional. Sin duda el compromiso de sus catedráticos debe ser un eje que permita continuar de manera generacional con este estandarte de mejora para la educación en nuestro estado. Actualmente la participación activa de los docentes en los equipos de codiseño curricular para los planes de estudio 2022 es una nueva oportunidad de continuar con esta encomienda, reescribiendo la historia desde el seno de la transformación inicial.

Referencias

- Abbagnano, N. y Visalberghi, A. (1992). *Historia de la pedagogía*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Archivo Histórico Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen”, Sección: Escuelas, Cronología: 1936 – 1947, No. Vols: 5 legajos, 213.
- Archivo Histórico Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen”, Sección: Gobierno, Serie: Dictámenes y Efemérides, Cronología: 1902 – 1943, No. Vols: 4 legajos, 200.
- Cárdenas, L. (2005). *Del Kindergarten al Jardín de Niños en México. Educación, género y modernidad en el cambio de siglo (1903- 1928)*. Tesis de Licenciatura. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Cruz, F. G., y Pontón, R. C. B., (2018). La educación Preescolar en el modelo educativo 2016. Continuidades y rupturas. En Ducoing, W. P. (Coord.) *Educación básica y reforma educativa* (primera edición p.p. 137-159). México: Perfiles Educativos.

- Galván, L. E., (2002). Historia de la educación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 7(15), fecha de Consulta 24 de enero de 2024]. ISSN: 1405-6666. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14001502>.
- Galván, L. E. (Coord.). (2002). *Diccionario de historia de la educación en México* [Disco compacto]. México: Conacyt- CIESAS-DGSCA, UNAM.
- Guevara, M. R. y González, L. E. (2004). *Atraer, Formar y Retener Profesorado de Calidad, Reporte de la Situación de México*. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE).
- Hermida, R. A. J. (1986). *La Fundación de la Escuela Normal Veracruzana*. México: Escuela Normal Veracruzana.
- Hermida, R. A. J., Melgarejo, V. J. L., Reyes R. J., Sordo L. V., Villegas, L., Ramírez R. M., Álvarez, N. G. (1986). *Historia de la educación del Estado de Veracruz*. Xalapa, Ver. México: Escuela Normal Veracruzana.
- Meneses, E. (2002). *La problemática de la educación Mexicana durante la Revolución y los primeros lustros de la época posrevolucionaria*. México: Centro de Estudios Educativos. Universidad Iberoamericana.
- Moreno y Kalbtk, S. (2010). “El porfiriato. Primera etapa (1876- 1901)”. En Solana, F.; Cardiel Reyes, R. y Bolaños, R. (2010). *Historia de la educación pública en México*. México: Fondo de Cultura Económica, pp. 66.
- Moreno, E. (2020). *Historia de la ENMJN*. México: SEP/Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños.
- Ochoa, F. J. (2004). *La formación del formador de formadores. El caso de la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños*. Tesis doctoral. Universidad Pedagógica Nacional. Disponible en [<https://bit.ly/37anwVq>].
- Ortiz, C. A. & Rodríguez R., E. G. (2020). De las escuelas de párvulos

a la obligatoriedad de la educación preescolar en México. *Historia de la educación - anuario*, 21(1), 50-65. Recuperado en 25 de enero de 2024, de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2313-92772020000100050&lng=es&tlng=es.

Secretaría de Educación Pública (1988). *Educación Preescolar México 1880 -1982*. México: Autor.

Sordo, L. V. (1982). *Historia de la escuela normal para educadoras de párvulos*. Xalapa, Ver. México: Normal Veracruzana.

Zapata, R. (2003). *Teoría y práctica del Jardín de Niños*. México: Multimedios Libros y Comunicaciones, S.A. de C.V.

Zilli, B. J. (1966). *Reseña Histórica de la Educación Pública en el Estado de Veracruz*. Xalapa, Ver. México: Editora del Gobierno de Veracruz.

ENSAYO

Principios del pensamiento complejo que abonan a los procesos de práctica profesional del estudiantado normalista en tiempos de la nueva escuela mexicana*

Luis Palacios Ortega¹

Introducción

La práctica docente ha sido trastocada a partir de la implementación del plan de estudios 2022, mejor conocido como la Nueva Escuela Mexicana. Las implicaciones de lo anterior permean en todos los niveles educativos, así como en los procesos de formación docente en las Escuelas Normales, lo que hace necesario una serie de replanteamientos de los formadores de formadores y la incorporación de elementos teóricos y metodológicos que abonen a la comprensión y operativización de esta actividad, eje central del trabajo de estudiantes y académicos normalistas.

En este contexto, la Educación Normal lucha por atender los requerimientos propios del proceso de transición hacia la implementación del nuevo plan de estudios y de atender diversas problemáticas que afectan a los profesores de niños y jóvenes de todo el país y que ha producido y reproducido durante algún tiempo. Como ejemplo, menciono seis que me parecen fundamentales: a) la pérdida de importancia de lo local frente a los procesos globales; b) la pérdida de una visión crítica acerca del mundo y de los problemas que nos aquejan global y regionalmente; c) ausencia de una práctica docente que conozca y trabaje a partir de la multidimensionalidad del ser humano; d) la pérdida de la creatividad como elemento importante en la formación docente; e) el olvido del arte y su potencial formativo; y f) la ausencia de claridad en la formación de una cultura de la sustentabilidad.

https://doi.org/10.47377/6979709.cap2*

<https://orcid.org/0009-0000-4532-3485>¹

Ahora, ¿se puede pensar en una mejor Educación Normal a partir del Plan 2022?, ¿qué se puede adicionar a la educación de los educadores ante esto y los crecientes problemas sociales y ambientales?, ¿cómo y con qué incorporaciones puede mejorarse la comprensión y operativización del Plan de estudios 2022 en educación básica?, el cambio que se busca ¿de qué tipo es?... A partir de reflexionar lo anterior, una vertiente teórica que considero de gran valor para atender lo expuesto y abonar a la formación docente que atienda las problemáticas citadas, es la que se refiere al pensamiento complejo, elaborada por el pensador francés Edgar Morin. Cabe decir que la producción de este autor es muy basta y que no es intención de este escrito brindar una panorámica de su obra, sino que sólo hare referencia a aquellos conceptos que tengan una relación directa con nuestra temática.

Para poder apreciar la pertinencia de esta perspectiva habré de exponer tres aspectos que considero importantes: a) la práctica docente en la Nueva Escuela Mexicana, b) el concepto de complejidad y c) el pensamiento complejo y algunas de sus implicaciones para el campo de la educación, algunas de sus implicaciones y aportes para el campo de la educación, así como la vinculación con lo planteado en la Nueva Escuela Mexicana, lo que representa para desarrollo de la práctica docente de las y los docentes de Educación Básica, docentes en formación normalistas y académicos responsables de los cursos de práctica docente, actividad fundamental en el proceso de formación docente en la escuela normal. Comencemos planteando cómo se ve la práctica docente en el Plan de Estudios 2022.

Desarrollo

a) La práctica docente en la Nueva Escuela Mexicana (NEM).

Con la implementación del Plan de Estudios 2022 para la Educación Básica, se hace necesario que la educación normal realice ajustes a los procesos de formación implicados en la incorporación de

alumnos normalistas a las escuelas de práctica, en virtud de que la NEM plantea diversos retos: el poco tiempo de comprensión y asimilación del plan de estudios, con las correspondientes incertidumbres teóricas y epistémicas manifestadas en diversos espacios académicos, la poca capacitación para la operativización del mismo, el dilema de ver trastocadas las convicciones más profundas de cada docente, entre otras. Los estudiantes normalistas se enfrentan a la transición de un enfoque por competencias hacia un enfoque por capacidades, donde el trabajo docente se realiza a través de una configuración basada en proyectos didácticos basados en la atención a problemáticas comunitarias que, según el planteamiento del plan de estudios, promoverá los aprendizajes necesarios a través de campos formativos relacionados y supuestamente articulados para ello.

El proceso de implementación del Plan 2022 para la Educación Básica, ha sido marcado por la interpretación medianamente correcta de los cambios paradigmáticos que representa y con una gran resistencia por parte de los docentes. Explico: la educación que conocíamos estaba orientada a la formación ciudadana, ¿cuáles eran los objetivos? personas autónomas, con criterio propio, que contribuyeran a atender las necesidades y los problemas de México y que participaran, tanto en las instituciones nacionales como en las instituciones democráticas.

Bajo la perspectiva de la NEM, la importancia del concepto de “nación” parece ceder su lugar al de “comunidad”, nombre con el que se designa el espacio social que rodea a la escuela y de la cual se extraen las problemáticas que se atenderán a través de proyectos didácticos que, a decir de los diseñadores curriculares, vincularán los contenidos del programa sintético nacional con estas y con las necesidades de los estudiantes de educación básica a través de la contextualización y el codiseño: entendido erróneamente como agregar y modificar temas o contenidos del programa sintético, en un documento llamado programa analítico, cuya importancia es la concreción y planeación de los proyectos por escuela, por grado y por grupo. En un total, toda actividad se realizará “en comunidad”: se lee en comunidad, se reflexiona en comunidad, se toman decisiones en comunidad, se aprende en comunidad según este planteamiento.

Quiero aclarar que los proyectos comunitarios no están mal, lo que hace que funcionen o no es el planteamiento en congruencia con una organización curricular consistente, recordando que no son un fin en sí mismos, sino un medio para lograr una mejor comprensión del mundo, sus problemáticas y para la puesta en juego de sus saberes y habilidades, en mi opinión, resulta, en mi opinión, más importante promover la concreción de una comunidad (común-unidad) de aprendizaje. La atención a un indiscriminado número de proyectos comunitarios, más allá de su contenido o proceso pedagógico, causa una auténtica revolución en el trabajo de los maestros, que tendrán que hacer frente a problemas complejos, inéditos, y a tareas hasta ahora desconocidas y a replantear/reconceptualizar los procesos de diagnóstico, problematización, planeación y seguimiento y evaluación.

Operativamente los proyectos didácticos que promueve el Plan 2022, representan cambios para la incorporación a la práctica de los alumnos normalistas, debido a que cambian las finalidades de esta, los estudiantes tendrán que insertarse en un proyecto ya diseñado a partir de las necesidades del grupo o problemáticas diagnosticadas por la escuela dejándoles un pequeño margen de actuación y de puesta en juego de sus saberes al momento. En el tenor de estos planteamientos, advierto la necesidad de incorporar a la educación normal algunos principios de la complejidad y del pensamiento complejo que, considero, ayudarían a mejorar los procesos de formación de los alumnos normalistas y su incorporación a la práctica docente en el marco de este o de cualquier plan de estudios que se implemente, de ahí su importancia. Comienzo con el concepto de complejidad.

b) El concepto de complejidad.

Edgar Morin ha elaborado los conceptos de complejidad y de pensamiento complejo. El primero indica una categoría ontológica, es decir, que se refiere a una cualidad de la realidad que está fuera del sujeto observador; y el segundo alude a una categoría metodológica, esto es, a una estrategia del sujeto para comprender esa realidad que se le presenta como complejidad. La diferencia es sencilla pero importante. Ahora bien, el método (pensamiento complejo) tiene dos niveles que se

articulan y retroalimentan: a) por una parte, constituye una habilidad cognitiva para comprender la realidad; por otra, permite el desarrollo de las habilidades para la acción (Morin, Roger y Motta, 2002). Esto quiere decir que el pensamiento complejo es una noción que vincula la teoría (explicación de los fenómenos) con la práctica, la comprensión de la realidad con su transformación. De ahí su cualidad de estrategia, de recurso para tratar ambientes dinámicos y multidimensionales, por lo que se opone a la idea de programa, que suele funcionar para tratar situaciones y problemas aislados, deterministas y unidimensionales.

Pero ¿qué es complejidad para Morin? Él nos ofrece una visión sistémica de esta cualidad de la realidad: “un tejido de constituyentes heterogéneos inseparablemente asociados, que presentan la paradójica relación de lo uno y lo múltiple [...] tejido de eventos, acciones, interacciones, retroacciones, determinaciones, azares, que constituyen nuestro mundo fenoménico” (Morin, Roger y Motta, 2002, p. 40). Es decir, la complejidad no puede ser comprendida si no se indagan los objetos de estudio en relación con los demás con los que interactúa, con los que constituyen parte de un fenómeno, ya sea social, natural o sionatural. Dicho de otra manera: ningún objeto o fenómeno puede ser comprendido de manera aislada del resto de las cosas. Para aclarar un poco más esta idea de complejidad y de expresar que no es posible conocer los sistemas complejos mediante los métodos convencionales de tipo analítico y unidisciplinario, podemos citar las siguientes palabras de Bauman (2007):

Los sistemas vivientes y los humanos se resisten al análisis y a la predicción porque constantemente están interactuando unos con otros y aprenden y se adaptan activamente. Por ejemplo, no se puede comprender la conducta de una persona sólo viendo las células individuales que componen su cuerpo. Lo mismo puede decirse de los grupos sociales y los ecosistemas: debido a que los individuos de esos sistemas interactúan y se adaptan, no se pueden predecir sus comportamientos a largo plazo sólo mirando sus partes componentes iniciales. (pp. 7-8)

El problema con la educación es que en la enseñanza se privilegia la separación y el análisis en detrimento de la unión y de la síntesis. El conocimiento de la realidad está parcelado en disciplinas, carreras y materias. Es decir, a lo largo de toda nuestra trayectoria educativa, desde el nivel básico, hasta el superior, se nos enseña a partir de este principio disyuntor. El impacto de esta separación no sólo es evidente cuando el alumno no encuentra relación entre las diversas informaciones que se imparten en cada una de las asignaturas que cursa, sino también, y lo más grave, es que no encuentra una relación entre lo que aprendió en la escuela con la realidad “de afuera”.

Los contenidos en matemáticas, biología, sociología, historia, por ejemplo, se presentan a los estudiantes como conocimientos separados y que no ayudan a comprender una realidad que es cada vez más compleja. Morin (2000), expresa este problema de la siguiente manera: “Existe una falta de adecuación, cada vez más grande, profunda y grave, entre nuestros saberes discordes, troceados, encasillados en disciplinas, y por otra parte una realidades y problemas cada vez más multidisciplinarios, transversales, multidimensionales, transnacionales, globales y planetarios” (p. 13).

Las principales preocupaciones que motivan a Morin, a ocuparse de la educación parten de preguntas simples como: ¿de qué manera los estudiantes están en posibilidades de comprender las situaciones y problemas de nuestros tiempos? ¿Cómo pueden los profesores normalistas impartir conocimientos que ayuden a los niños y jóvenes a entender las realidades de sus contextos locales/regionales, nacionales y globales en los están inmersos, si no se les provee de principios y habilidades que les permitan organizar las miríadas de informaciones a las que están expuestos cotidianamente? Es evidente que nada de esto será posible mientras los estudiantes estén enfrascados en la solución de los problemas que la misma educación crea. Se debe reconocer que la educación está siendo sometida a enormes pruebas y desafíos en un mundo que ya no puede ser pensado, mucho menos aprehendido, desde un esquema mental tradicional heredado del paradigma cartesiano y newtoniano (Guillaumin, 2006).

En cambio, lo que nos dice Morin, es que la educación, en lugar de embarcarse en pequeñas reformas programáticas, debiera emprender un cambio paradigmático que posibilite, entre otras cosas, lo siguiente: i) religar los saberes fragmentados en parcelas disciplinarias que impiden la comprensión del ser humano y su mundo; ii) educar para la vida, no sólo para los mercados de trabajo, a fin de que las personas formen parte de una nueva ciudadanía crítica; iii) generar conocimientos pertinentes, significativos para las vidas de las personas en su medio cultural, pero en un contexto amplio, transcultural y planetario; iv) impartir una formación ética y solidaria, a contracorriente de los valores centrados en la competitividad, el éxito materialista, y el consumo irresponsable; v) proveer de un sentido poético de la vida, ligado al disfrute, al arte, a la participación, a la celebración, y no valores de naturaleza utilitarista; vi) promover la autonomía individual y colectiva que pueda sustentar la creatividad, el espíritu crítico, la sustentabilidad y el desarrollo autogestivo y cooperativo. Para ello, propone lo que ha denominado pensamiento complejo.

c) El pensamiento complejo y algunas de sus implicaciones para el campo de la educación.

El pensamiento complejo constituye un esfuerzo de síntesis y de articulación entre los saberes fragmentados y una visión de la realidad en su unidad fenoménica. Esto último quiere decir que podemos observar la realidad y hacernos preguntas acerca de ella, pero no desde las estrechas fronteras de las disciplinas y las especializaciones, sino desde los fenómenos mismos. Por ejemplo, no se trataría de preguntarse qué es la sustentabilidad desde la biología, o desde la física, o desde la sociología o la economía, sino desde la unidad de un fenómeno que involucra todas esas dimensiones: biológica, física, química, social, política. En definitiva, es una estrategia cognitiva, que nos permite dialogar con la realidad, mediante la puesta en juego de un conjunto de principios que configuran un pensar complejo “animado por una tensión permanente entre la aspiración a un saber no parcelado, no dividido, no reduccionista, y el reconocimiento de lo inacabado e incompleto de todo conocimiento” (Morin, 1998, p. 23).

Los principios a los que he hecho referencia en el párrafo anterior no son parte de una receta, un conjunto de “pasos” que se siguen para aprehender la complejidad. En cambio, los debemos ver como habilidades cognitivas que debemos incorporar y desarrollar por medio de la observación, la investigación y la acción en todos los ámbitos de nuestra vida, sea académica o no. Como modo de pensar, el pensamiento complejo se crea y recrea en el mismo caminar, en la actitud renovada de ver la realidad, en la observación que nos incluye, en la forma en que vamos descubriendo los vínculos entre las cosas y los fenómenos, así como en la percepción paulatina y ampliada de una nueva realidad entretejida y unitaria en su diversidad. Entre los principios que podemos mencionar se encuentran los siguientes:

Principio sistémico u organizacional

De hecho, este principio permea a todos los demás puesto que es el más general y del cual se derivan. Lo que nos plantea es la necesidad de ver las cosas en relación con las demás cosas y de embarcarnos en el esfuerzo de identificar sistemas constituidos por partes que están unidas relacionamente y que llegan a constituir un todo que tiene identidad: el cuerpo humano, un ecosistema, una ciudad, una célula, una escuela, el planeta. Esta visión nos permite relacionar el conocimiento de las partes con el conocimiento del todo y viceversa. Desde este punto de vista sistémico-organizacional sabemos que “el todo es más que la suma de sus partes”. Esto es algo que hemos escuchado una y otra vez, pero que pocas veces reflexionamos el por qué.

Esto se debe a algo que se le escapó a la visión mecanicista de la realidad: la existencia de las emergencias. Esta es quizá una de las cualidades más interesantes, e importantes, de los sistemas complejos. ¿De qué se trata? Una emergencia es una cualidad que surge en el todo a partir de la interacción entre las partes, pero que no puede ser atribuida a ninguna de ellas específicamente (Johnson, 2001). Por ejemplo, la sustentabilidad es una cualidad emergente en un ecosistema. No radica en un árbol, en una especie de animal o de planta, en algún tipo de hongo o en la composición química de la tierra, tampoco en el clima o

en la existencia y distribución del agua. Es producto de la interacción entre todos estos elementos del sistema.

Principio hologramático

Este principio proviene de una metáfora que compara los sistemas complejos con el efecto que se obtiene con una imagen física que es proyectada en tres dimensiones por medio de un haz de luz coherente (láser) y de un dispositivo que hace que cada punto que constituye esta imagen contenga una muestra de toda la información del objeto original hologramado (Morin, Roger y Motta, 2002). Lo que se quiere decir con este principio es que hay cualidades de un sistema que se reproducen a escala más pequeña y que, en términos generales, parecen comportarse de igual manera. Podríamos comparar esto con la geometría fractal en la que un patrón que se advierte a cierta escala es reproducido en escalas más pequeñas en una modalidad de múltiples anidamientos.

En virtud de que estamos hablando de sistemas complejos no lineales, esta reproducción hologramática no es igual al fractal, que es de carácter más determinista. Este principio está presente, por ejemplo, en los individuos que son parte de una sociedad determinada: cada uno de ellos lleva consigo la presencia del todo social en su lenguaje, comportamientos, valores, actitudes y comportamientos. Hay que advertir que no se trata de un fenómeno determinista que pueda ser visto como una especie de fotocopia social, puesto que los individuos comportan un grado de autonomía. Es así como un grupo en una clase puede llegar a contener elementos holográficos de la sociedad, dando pie a la aparición de diversos roles “sociales” entre los estudiantes.

Principio de retroactividad

Este principio rompe con la noción de causalidad lineal, que es la que suele imperar en el medio educativo y que aprendemos desde niños. Se nos enseña que “A” ejerce una acción sobre “B” y que este elemento a su vez puede ejercer otra acción en “C”. Esta cadena lineal

puede funcionar en un juego como el billar (hasta cierto punto), pero no puede explicar los fenómenos de la vida real. Con este principio descubrimos que “B”, como reacción a la acción de “A”, puede actuar de regreso (retroactuar) sobre “A”, modificando así la acción original.

Dicho de otra manera: no sólo la causa actúa sobre el efecto, sino que el efecto retroactúa informacionalmente sobre la causa. Es así como se llega a la noción de retroalimentación o *feedback*, uno de los recursos más importantes de todo sistema complejo. Las retroalimentaciones negativas actúan como mecanismo de estabilización del sistema, contrarrestando la causa. En cambio, las retroalimentaciones positivas tienden a reforzarla o intensificarla. Es así como los bucles retroactivos son elementos muy importantes para los sistemas complejos y que determinan su viabilidad y evolución o, por el contrario, su destrucción o muerte.

Principio de recursividad

Este es quizá el principio más complejo y que va más allá de la retroactividad. Hace alusión a una situación en la que el sistema tiene la autonomía suficiente para auto organizarse y producirse a sí mismo. Es decir, un proceso recursivo es aquel cuyos productos son necesarios para la propia producción del proceso. Es lo que los biólogos chilenos Humberto Maturana y Francisco Varela (1977), llamaron autopsiéis en los sistemas vivos: un proceso mediante el cual el sistema (una célula, por ejemplo) tiene una estructura y una organización tales que le permite producirse a sí mismas a partir del procesamiento de la energía y la materia del entorno (metabolismo) y la construcción de una membrana que le otorga al sistema identidad y le permite saber lo que está dentro y le pertenece y lo que está fuera y le es ajeno. Si bien la autopsiéis tiene su origen a escala de las células (primer orden), ésta se extiende a los seres pluricelulares (segundo orden) y a los sistemas que involucran especies enteras (tercer orden).

Principio de autonomía/dependencia

Si hay algo que se puede deducir fácilmente de la idea de complejidad tal como la definimos es que no existen en el universo objetos que sean independientes de las demás cosas. Esa trama de interacciones, acciones, retroacciones (retroalimentaciones) cercanas y lejanas, desde el movimiento de las partículas atómicas hasta el de las galaxias, hace imposible concebir algo que no participe de esa realidad interconectada. Lo que Morin nos dice es que la autonomía no es independencia, como suele pensarse. Todo sistema para mantener su autonomía necesita de la apertura al medio del que se nutre y al que transforma.

Todo proceso biológico, por ejemplo, necesita de la energía, la materia y la información del ecosistema. Es decir, no hay autonomía sin múltiples dependencias, pero la clave del concepto de autonomía la encontramos, de nuevo, en la autopoiesis. Los sistemas autónomos pueden especificar sus propios términos estructurales (físico-espaciales) y organizacionales (relaciones entre las partes). Los cambios en el entorno no determinan los cambios dentro del sistema, sino que los “gatillan” o provocan (Maturana y Varela, 1992).

Principio dialógico

Este principio ayuda a pensar en un mismo espacio mental, lógicas que se complementan y excluyen al mismo tiempo. Este recurso de conocimiento puede ser definido como la asociación complementaria/concurrente/antagonista de instancias necesarias, conjuntamente necesarias, para la existencia, el funcionamiento y el desarrollo de un fenómeno complejo. De hecho, el nacimiento y evolución del Universo no puede ser explicado sin la dialógica orden-desorden-organización. Es decir, la vida y los fenómenos físicos necesitan del orden y de la estabilidad para existir.

Pero si sólo existiera el orden no habría cambio ni evolución, de ahí que el desorden sea necesario, no sólo explicar el movimiento

de la energía (entropía) y la materia (de mayor concentración a mayor dispersión), sino también para crear mayores niveles de organización por medio de la reconfiguración de las partes del todo y, por tanto, del sistema en general. Podemos encontrar innumerables ejemplos dialógicos tanto en los fenómenos naturales como en los sociales.

Por ejemplo, del primero se puede mencionar la mecánica cuántica en la que se concibe simultáneamente a las partículas subatómicas a la vez como corpúsculos y como ondas. De igual manera, encontramos la relación dialógica entre sociedad-individuo o una visión antropológica sapiens–demens en el ser humano. La vida misma no puede ser concebida sin su antagonista, la muerte. Lo mismo pasa con las relaciones individuo–sociedad, conocimiento– ignorancia, y autonomía–dependencia, entre otras.

Principio de reintroducción del sujeto en toda observación

Este principio recupera la importancia del sujeto que se perdió en la revolución científica y en los albores de la Modernidad. Ahora regresa el protagonismo de lo que había sido excluido por un objetivismo epistemológico desmesurado. Este principio reintroduce el papel del sujeto observador/pensante/conceptuador/estratega en todo proceso de construcción de conocimiento.

El sujeto no construye la realidad a manera de reflejo, de manera prístina y descontaminada de su propia subjetividad. Por el contrario, construye esa realidad a partir de su subjetividad: sus limitados sentidos de percepción, sus métodos, sus experiencias pasadas, sus intereses y deseos, sus conocimientos previos e inclinaciones teóricas, su situación cultural y social, etc. De esta manera, este hecho, el de la subjetividad, tiene que entrar por la puerta grande al método y se debe reconocer la presencia de un sujeto que busca, conoce y piensa. Este principio enriquece nuestra visión acerca de la educación y de los procesos de aprendizaje y de construcción de conocimientos en los que es necesario reconocer la unidad mente (cuerpo, así como la de razón) emoción.

Conclusiones

Algunos principios del pensamiento complejo presentados, considero, abonan a los diversos ámbitos de la práctica que realizan los estudiantes normalistas en las escuelas de educación básica, por lo que concluyo este ensayo con la reflexión de estos y su vinculación con la práctica docente en la Educación Normal y las implicaciones que vislumbro en la Nueva Escuela Mexicana (NEM), a través del siguiente análisis realizado con base en la relación principio-explicación-aportación para la práctica docente en la educación normal y en la NEM:

Principio sistémico u organizacional

Permite ver la relación entre las cosas e identificar sistemas constituidos por partes que están unidas relacionamente y que llegan a constituir un todo que tiene identidad, así mismo promueve relacionar el conocimiento, vincular éste como un todo y viceversa. Aporta un enfoque sistémico-organizacional con el que no cuenta la educación actualmente. Es necesario que la NEM analice el reconocimiento e incorporación a su currículum, la existencia y las implicaciones de las emergencias, cualidad que surge en el todo a partir de la interacción entre las partes/asignaturas cursos/contenidos que promueve el Plan 2022.

Principio hologramático

Lo que advierto con este principio es que hay cualidades de un sistema que se reproducen a escala más pequeña y que, en términos generales, se comportan de igual manera. Este principio permite reconocer e incluir la presencia del todo social, su lenguaje, comportamientos, valores, actitudes y comportamientos en la formación docente, así como las implicaciones en el manejo, adaptación y contextualización del currículum. No se trata de un fenómeno determinista o una especie de fotocopia social, puesto que los individuos comportan un grado de autonomía. Un grupo de aprendizaje, por ejemplo, contiene elementos holográficos de la sociedad, dando pie a la aparición de diversos roles

“sociales” entre los estudiantes que deben ser reconocidos y atendidos por los educadores, los aportes más relevantes que visualizo para la NEM, son los relacionados con los procesos de lectura de la realidad, codiseño, contextualización y para el diseño del plano didáctico.

Principio de retroactividad

No sólo la causa actúa sobre el efecto, sino que el efecto retroactúa informacionalmente sobre la causa. Se llega a la noción de retroalimentación o *feedback*, uno de los recursos más importantes de todo sistema complejo. Este principio aporta a la práctica en la NEM el uso, para efectos didácticos y de significatividad del aprendizaje, de la retroalimentación: la negativa actúa como mecanismo de estabilización del sistema, la positiva refuerza o intensifica el aprendizaje. Otro aspecto es el reconocimiento de los bucles retroactivos: elementos muy importantes para los sistemas complejos y que determinan su viabilidad y evolución o, por el contrario, su destrucción o muerte.

Principio de recursividad

Como lo mencioné en el desarrollo de este escrito, hace alusión a una situación en la que el sistema tiene la autonomía suficiente para auto organizarse y producirse a sí mismo. Humberto Maturana y Francisco Varela llamaron autopoiesis en los sistemas vivos. Se hace necesario que este principio sea vinculado a la práctica docente en la NEM, hacia lograr la autoorganización en los salones de clases, escuela, colonia o comunidad, lo que hace de la autopoiesis es un concepto que tiene una amplia gama de posibilidades en el ámbito pedagógico.

Principio de autonomía/dependencia

No existen en el universo objetos que sean independientes de las demás cosas. Esa trama de interacciones, acciones, retroacciones (retroalimentaciones) hace imposible concebir algo que no participe de esa realidad interconectada. Morin dice que la autonomía no es independencia, como suele pensarse. Todo sistema para mantener su

autonomía necesita de la apertura al medio del que se nutre y al que transforma. Todo proceso biológico, por ejemplo, necesita de la energía, la materia y la información del ecosistema. La educación, como sistema autónomo pueden especificar sus propios términos estructurales (físico-espaciales) y organizacionales (relaciones entre las partes).

Así mismo, incorporar este principio a la Educación Normal permite que los educadores reconozcan que los cambios en el entorno no determinan los cambios dentro del sistema, sino que los “gatillan” o provocan (Maturana y Varela, 1992). Los aportes más relevantes que visualizo para la NEM son los relacionados con los procesos de contextualización, codiseño y para el diseño y evaluación del plano didáctico.

Principio dialógico

Este principio ayuda a pensar en un mismo espacio mental, lógicas que se complementan y excluyen al mismo tiempo, puede definirse como la asociación complementaria/concurrente/antagonista de instancias necesarias, conjuntamente necesarias, para la existencia, el funcionamiento y el desarrollo de un fenómeno complejo. Así mismo permite encontrar la relación dialógica entre sociedad-individuo o una visión antropológica sapiens–demens en el ser humano.

Es un principio que favorece vincular las relaciones individuo–sociedad, conocimiento – ignorancia, y autonomía – dependencia y, de la misma forma, permite reconocer que la educación como parte de la vida y los fenómenos físicos, necesitan del orden y de la estabilidad para existir. Si sólo existiera el orden no habría cambio ni evolución, de ahí que el desorden sea necesario. Es un aliado para no sólo explicar el movimiento de la energía (entropía) y la materia (de mayor concentración a mayor dispersión), sino también para crear mayores niveles de organización por medio de la reconfiguración de las partes del todo y, por tanto, del sistema en general.

En relación con los aportes más relevantes que visualizo para la NEM, son los relacionados con los procesos de codiseño, contextualización y para la selección de la o las metodologías necesarias para el abordaje de lo diseñado en el plano didáctico.

Principio de reintroducción del sujeto en toda observación

Este principio recupera la importancia del sujeto que se perdió en la revolución científica y en los albores de la Modernidad. Regresa el protagonismo de lo que había sido excluido por un objetivismo epistemológico desmesurado. Reintroduce el papel del sujeto observador/pensante/conceptuador/estratega en todo proceso de construcción de conocimiento. El sujeto no construye la realidad a manera de reflejo, de manera prístina y descontaminada de su propia subjetividad. Por el contrario, construye esa realidad a partir de su subjetividad: sus limitados sentidos de percepción, sus métodos, sus experiencias pasadas, sus intereses y deseos, sus conocimientos previos e inclinaciones teóricas, su situación cultural y social, entre otros.

Bajo esta óptica, el profesor pasa a ser un estratega cuya visión de la docencia le permitiría dialogar con la subjetividad, la cual, tiene que entrar por la puerta grande al método y se debe reconocer la presencia de un sujeto que busca, conoce y piensa. Este principio enriquece nuestra visión acerca de la educación y de los procesos de aprendizaje y de construcción de conocimientos en los que es necesario reconocer la unidad mente–cuerpo, así como la de razón–emoción, por lo que, los aportes más relevantes que visualizo para la NEM, son los relacionados con los procesos de lectura de la realidad, codiseño, contextualización y para el diseño del plano didáctico.

Más allá de la Nueva Escuela Mexicana, ¿qué es lo que se busca al incorporar estos principios a la NEM? Una respuesta simple sería desarrollar en los estudiantes normalistas una visión más orgánica de la práctica docente. La palabra “orgánica” puede parecer en diversos contextos, pero quisiera enfatizar su uso para entenderse que es: de

carácter sistémico; que acondiciona para la vida; que tiene que ver con los ciclos del carbono; que se transforma con el entorno; que es “biodegradable”; que algo es unitario y diverso a la vez. Nos remite a la idea de lo que sucede de manera natural y espontánea, a las formas en que las cosas se desenvuelven y que no pueden ser predeterminadas. Se aleja de todo proceso industrial mecánico, repetitivo y estandarizado.

Con lo anterior, aludo a que no se trata de estudiar geografía e historia (y cómo se enseñan) por una parte, estudiar ciencias naturales por otra, las Tecnologías de la Información, Comunicación, Conocimiento de Aplicaciones Digitales (TICCAD) por acá, y las matemáticas (que incluyen la geometría y la estadística) por allá. Los principios del pensamiento complejo promueven la articulación de lo anterior mediante proyectos de investigación-acción que parten de preguntas aparentemente simples que se hacen los estudiantes: ¿cómo se ha desforestado este lugar? ¿qué es lo que hacen los niños de esta comunidad? ¿de dónde provienen los alimentos? ¿dónde trabaja la gente? Los estudiantes pueden descubrir mediante la investigación.

En ese proceso el docente pasa de ser un administrador de programas a ser un estratega. Es decir, alguien que es capaz de aprovechar las situaciones que se presentan inesperadamente en el acto pedagógico. En otras palabras, es capaz de improvisar (crear en el acto), tal como lo haría un músico de jazz, sobre todo en un ambiente muy dinámico en el que los estudiantes participan activamente y en constante interacción con su medio local. Cabe mencionar que un músico, para improvisar, hace uso de su conocimiento de la melodía a partir de la cual improvisa, de la armonía de esta y del contexto en el que se desarrolla su improvisación, en otras palabras, el docente debe ser capaz de aprovechar las situaciones que se presentan inesperadamente en el acto pedagógico a fin de ajustar, modificar o crear en el acto.

En este sentido, si cada niño o cada joven participa en lo que ocurre en el aula (donde quiera que se sitúe) y en el grupo del cual forma parte, es muy probable que asuma el proceso o evento como propio, que se sienta parte, actor y protagonista. Esto ocurre cuando el estudiante se da cuenta que también está generando y modificando las informaciones

y con ello está cambiando el curso del proceso colectivo de aprendizaje, y que está produciendo situaciones que sin su intervención no habrían sucedido: “Así, cada situación se convierte en una especie de bifurcación: si se mantiene callado y pasivo, o si interviene y abre un nuevo curso de eventos” (Guillaumín, 2006, p. 190).

Con esta breve presentación de algunos de los principios del pensamiento complejo pretendo proporcionar fuentes teóricas y prácticas que nos servirán para abonar hacia mejores procesos de práctica docente de los estudiantes normalistas en el marco de la Nueva Escuela Mexicana o de cualquier reforma que se presente en el futuro cercano.

Referencias

- Bauman, Z. (2007). *Liquid Times: Living in an Age of Uncertainty*. Cambridge (GB). Polity Press.
- Guillaumín, A. (2006). “Hacia una pedagogía de la complejidad”. En Miguel A. Santos Rego y Arturo Guillaumín Tostado (eds.) *Avances en complejidad y educación: teoría y práctica*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Johnson, S. (2001). *Emergence. The connected lives of ants, brains, cities, and software*. Nueva York: Scribner.
- Maturana, H. y Varela, F. (1977). *De máquinas y seres vivos. Autopoiesis: la organización de lo vivo*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- Maturana, H. y Varela, F. (1992). *The Tree of Knowledge. The Biological Roots of Human Understanding*. Boston: Shambala Publications.
- Morin, E. (1998). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Morin, E. (2000). *La mente bien ordenada*. Barcelona: Editorial Seix Barral.

Morin, E., et. al. (2002). *Educación en la era planetaria*. España: Universidad de Valladolid.

Morin, E., Ciurana, R. y Motta, R. (2002). *Educación en la era planetaria. El pensamiento complejo como método de aprendizaje en el error y la incertidumbre humana*. Valladolid: UNESCO-Universidad de Valladolid.

Discusión teórico-filosófica sobre la identidad docente*

Irán Josué Gamboa Quijano¹

Introducción

El presente capítulo tiene como finalidad mostrar la compleja discusión social, filosófica y, hasta cierto punto, política, que podemos hallar actualmente en torno a la identidad del docente: qué entendemos por docente en el contexto actual, qué elementos influyen, y cómo lo hacen, en la construcción de su identidad. Este tema surge de la práctica docente misma, desde el ejercicio personal de la docencia, no sólo en el aula, sino con todo el entramado de elementos burocráticos, administrativos, políticos, sociales y culturales que ha conllevado el ser docente. La reflexión sobre el trabajo docente se presenta en un terreno “nebuloso” debido a que, frente a los cambios sociales y, por consecuencia, las exigencias estudiantiles y administrativas, se ha mostrado una diversidad de significados con respecto a su función e identidad, que puede implicar varias interrogantes: ¿qué es ser docente?, ¿cuál es el papel que realmente desempeña?, ¿existe un proceso de reconstrucción de la identidad? ¿qué lo ocasiona?, entre otras.

En este sentido, resulta conveniente mencionar que la labor que desempeña este agente educativo no se da de ninguna manera en un campo neutral. Este campo de acción siempre ocurre en un contexto sociopolítico y en un entramado de relaciones y dimensiones con las diferentes partes que componen el sistema educativo.

Tal cual, estos dos aspectos influyen uno sobre el otro: los cambios sociopolíticos repercuten significativamente, cambiando y adaptando las partes que constituyen al sistema educativo, tales como el

https://doi.org/10.47377/6979709_cap3*

<https://orcid.org/0009-0000-2970-1992>¹

currículo, la infraestructura, la organización de los centros escolares e incluso, ideológicamente, los proyectos y planes de los partidos políticos y de las presiones internacionales políticas y económicas, moldean la forma en que se entiende a la propia educación y, en concreto a la figura del docente. Las escuelas, al “moldear” a las nuevas generaciones, y siendo estas las que al final van a intervenir en la sociedad política, influyen en las relaciones sociales de los sujetos operatorios.

Aquí se constituye un dilema antropológico: las instituciones escolares repercuten en la organización social y política y esta, a su vez, transforman y modifican a las instituciones escolares. Sírvese para ilustrar lo anterior el ejemplo que expone Díaz Barriga (2015):

El modelo didáctico que existió incluso antes de la conformación de la escuela tradicional es el del profesor que convoca a la relación pedagógica a partir de su saber. El alumno asiste a clase a partir del deseo de saber que provoca la intelectualidad del docente. Este modelo lo encontramos en la relación de Sócrates con sus discípulos en la Grecia antigua o en la relación de Abelardo con sus estudiantes en París en el siglo XII. (p. 36)

Frente a esta dualidad entre procesos materiales-objetivos e ideas, se aboga por una postura materialista, afirmando que “no es la conciencia la que determina la vida, sino la vida la que determina la conciencia” (Marx, K. & Engels, F., s.f., p. 26). Aquí podemos entender “vida” en dos sentidos. El primero refiere a la vida únicamente atendiendo a las características biológicas de cualquier organismo corpóreo junto con sus funciones fisiológicas como etológicas. El segundo sentido establecido aquí, resulta un tanto más complejo, pues envuelve no sólo la distinción entre animales y animales-humanos, sino que supone, de antemano, una concepción filosófica más detallada. En este contexto, Armesilla (2020), define la concepción de materialista de la vida política de la siguiente manera:

La concepción materialista de la vida política quiere decir, en primer lugar, que la conciencia filosófica, lejos de concebirse a

sí misma como una secreción natural y eterna de un espíritu humano dotado de un intrínseco afán de saber o como surgida por impulso de una existencia “arrojada” al Mundo que, según una constitución ontológica (pre)determinada, se pregunta por el Ser (lo que hace Heidegger), debe por contra ser entendida como una (con)formación histórico-cultural, subsiguiente a otras formas de conciencia históricas, configurada en la constitución de la vida social urbana que supone la división de trabajo, como un muy preciso desarrollo de diversas formas de la conciencia técnica y en conexión con otras sociedades políticas o Estados (otras polis), aún de forma virtual. (p. 70)

Por consecuencia, la principal característica de la vida en su sentido materialista y político es que las ideas y concepciones que surgen ni son gratuitas, ni están como “caídas del cielo”, sino que son el resultado de un proceso histórico que ha devenido a partir de estructuras sociales, culturales, políticas y económicas.

En este sentido, Díaz Barriga (2022), explica que los cambios en el contexto y en las relaciones con los demás (determinadas cultural, social, económica y tecnológicamente) exigen una reinención de la docencia, como un reto urgente en el mundo actual y en el panorama escolar, además de ser una demanda que representa el cambio en los niños, adolescentes y jóvenes. Hoy, los alumnos presentan otro tipo de comportamientos, una forma muy diferente de relacionarse con el mundo, permeada por el uso de las redes sociales digitales, convirtiéndose en elementos sustantivos de la forma en la que piensan, sienten y actúan, como se verá más adelante.

De esta manera, retomando lo expuesto por Fierro, Fortoul y Rosas (1999), la práctica docente puede comprenderse como un entramado de relaciones, y en este sentido, cabría mencionar algunas de las dimensiones que atraviesa y que permiten su análisis y reflexión. La práctica docente posee una dimensión personal, una dimensión institucional, una dimensión interpersonal, una dimensión valoral, una dimensión social y una dimensión didáctica. Para su justificación y desarrollo, el trabajo se centrará en estas dos últimas.

Desarrollo

La práctica docente dista mucho de ser una actividad simple, como si su actuar constara de una sola parte, más bien resulta compleja, en cuanto que dispone ya no sólo de múltiples partes materiales y formales, sino que se nota entretrejida en diferentes dimensiones. En este caso se pondrá énfasis en dos dimensiones: la dimensión social y la dimensión didáctica, mismas que marcan los ejes centrales de la discusión. La primera refiere al “conjunto de relaciones que se refieren a la forma en que cada docente percibe y expresa su tarea como agente educativo cuyos destinatarios son diversos sectores sociales” (Fierro, Fortoul y Rosas, 1999, p. 33). Dicha dimensión se encuentra estrechamente ligada con la demanda social de quehacer docente, en su contexto político, económico e ideológico. Reflexionar sobre esta dimensión implica poner la práctica docente en el contexto histórico en el que se desempeña.

Ahora bien, la segunda dimensión se relaciona con el “papel del docente como agente que, a través de los procesos de enseñanza, orienta, dirige, facilita y guía la interacción de los alumnos con el saber colectivo culturalmente organizado para que ellos, los alumnos, construyan su propio conocimiento” (Fierro, Fortoul y Rosas, 1999, p. 121). Examinar esta dimensión nos exige ver la forma en que el conocimiento es presentado a los estudiantes, pone el dedo en la relación que sostiene el docente con el estudiante. Como podemos inferir, los autores en cuestión dejan ver una perspectiva constructivista en el que el estudiante “toma las riendas” en la construcción del conocimiento, frente a la llamada “educación tradicionalista”, donde el maestro era un transmisor de conocimiento y el alumno un receptor.

De aquí en adelante, se pretende discutir en qué contexto se está dando este cambio de la identidad docente y su desempeño, y relación, en el aula. Por ahora, nos limitaremos al análisis de la identidad del docente establecido en tres momentos:

- 1) Exponer de manera extenuante, pero sin ánimos de rayar en la

prolijidad, las condiciones sociales actuales que influyen en el quehacer docente y la forma en que este se concibe, en lo tocante a la dimensión social. Así, habrá que detenerse a examinar esta realidad actual, a la que muchos autores han denominado “neoliberalismo”, desde tres coordenadas (divisibles únicamente por abstracción): a) coordenadas políticas, b) coordenadas económicas y c) coordenadas ideológicas.

En las primeras, tendrán que entenderse los diferentes conflictos bélicos, nacionales e internacionales (en términos de Bueno: dialéctica de clases y Estados) que se llevaron a cabo en las últimas décadas (fines del siglo XX e inicios del XXI). Las segundas, refieren a las diferentes relaciones mercantiles y comerciales de relevancia que se llevaron a cabo en la época señalada, así como los avances tecnocientíficos que solo se pueden llevar a cabo si una sociedad cuenta con los suficientes recursos y excedentes económicos. Y en las terceras coordenadas, se expondrá aquellas posturas filosóficas e ideológicas que se desarrollaron como resultado de los procesos sociales antes mencionados.

2) Desarrollar cómo estos procesos políticos, económicos e ideológicos influyeron en la forma, no sólo en que se percibe, sino que, por consecuencia, se ejercita la práctica docente, para posteriormente establecer en qué sentido podemos ver fluctuaciones y preocupaciones en la identidad del docente. Para ello, no sólo habrá que basarse en las reflexiones hechas por académicos, teóricos y especialistas, sino también revisar en los actuales planes y programas de estudio qué funciones y competencias exigen de los docentes y analizar la práctica misma de la docencia.

3) Recopilando todo lo anterior, iremos perfilando el trabajo en aras de construir una propuesta que pretenda darle, en primera instancia, una estabilidad a la identidad docente, una suerte de suelo firme que posibilite una sólida práctica docente y sirva como una guía para el accionar dentro del aula.

Para poder entender la actual dimensión social, habrá que establecer qué características son las que diferencian a nuestro presente

en marcha de otras épocas. Así, el trabajo en cuestión implica un ejercicio de filosofía crítica, entendiendo el ejercicio crítico como “una operación que tiene que ver con la clasificación, en tanto incluye la discriminación, la distinción y la comparación” (Bueno, 1995).

En este tenor, Bueno (1995), busca identificar qué aspectos son los que caracterizan de forma muy particular a nuestro presente. Aquí, ofrece tres puntos significativos que servirán para los fines expuestos. Por un lado, establecer temporalmente el periodo que abarcaría dicho presente, para no caer en una suerte de inmediatez agustiniano que entiende que el presente sólo se da en un instante.

Así, el presente se nos puede ofrecer de dos formas distintas, aunque indisociables, según nuestro autor. Por un lado, Bueno reconoce que el “presente en marcha” puede entenderse en términos egocéntricos, donde los límites históricos se notan borrosos, pues depende del punto de vista de la generación que lo predique. Esta primera concepción la denomina *formal*.

La segunda concepción, llamada *material*, supone entender el “presente” desde una perspectiva histórica, a partir de la demarcación de épocas, desbordando las concepciones egocéntricas. Desde estos parámetros, no es tan difícil ponerse de acuerdo en el radio o la “distancia” que tendría que abarcar el “presente”

...podría dársele el radio (tomando como centro nuestra generación) de un siglo, pues más o menos ocupan un siglo los hombres vivos que influyen sobre mi generación y aquellos en los que mi generación influye, así como recíprocamente (los hombres que influyen en mi generación, sin que ésta pueda influir en aquellos, pertenecen al pasado; los hombres sobre los cuales mi generación puede influir sin que ellos puedan influir sobre nosotros, pertenecen al futuro). (Bueno, 1995, párr. 50)

Según el filósofo riojano, una de las características que diferencian a nuestro presente de otros “presentes”, epocalmente hablando, es la completa conceptualización del mundo, una “conceptualización virtualmente integral” de nuestro mundo presente. Esta característica toma como punto de partida el gran crecimiento demográfico que resulta imposible hallar alguno similar en los registros históricos, y esto a su vez resulta fundamental si tenemos en cuenta todos los procesos que tuvieron que ocurrir, marcando un antes y un después, para que fuera posible tal situación (revolución industrial, revolución francesa, conquista de América, revolución científica).

Ahora bien, sin por ello estar peleados con lo anterior, los análisis filosóficos de nuestro presente, hechos por diversos autores como Byung-Chul Han, Zygmunt Bauman, Ulrich Beck, Gilles Lipovetsky, Miguel Ángel Contreras Natera, Arturo Herrera Melo, David Harvey, entre otros (aunque cada uno con sus respectivos matices), coinciden en que la característica determinante de nuestra época es la expansión del modelo neoliberal fundamentado en el libre flujo de mercancías, en la competencia entre individuos y en la puesta en escena de la libertad personal e individual.

La pujanza que ha tenido este periodo neoliberal, caracterizado por el libre flujo de mercancías, exacerbación de la libertad individual, definido por Harvey (2007), como “una teoría de prácticas político-económicas que afirma que la mejor manera de promover el bienestar del ser humano consiste en no restringir el libre desarrollo de las capacidades y de las libertades empresariales del individuo” (p. 6), el avance científico y tecnológico y, a su vez, el gran crecimiento demográfico, ha permeado no sólo en el sentido económico y político, sino en los más diversos ámbitos de la vida política. A continuación, lo que procede es ver cómo se puede diseccionar este periodo desde coordenadas establecidas con anterioridad.

a) *Coordenadas políticas*

Las decisiones a escala política se llevan a cabo a partir de las

ideas de *eutaxia* y *distaxia*, expresadas por Aristóteles en la *Política*. Ambos conceptos refieren al ordenamiento y funcionamiento de la sociedad política, de las naciones políticamente organizadas: el primero, comprende las medidas tomadas a cabo por un Estado Nación que permiten la recurrencia del Ser del Estado en el tiempo; el segundo, por el contrario, comprenden aquellas medidas que reducen o imposibilitan dicha recurrencia.

Aunado a lo anterior, las naciones políticas se desarrollan históricamente a partir de lo que Marx llama en el *Manifiesto comunista* la *lucha de clases*: “La historia de todas las sociedades que han existido hasta nuestros días es la historia de las luchas de clases” (Marx, K. & Engels, F., 2016, p. 21). Así mismo, Bueno da cuenta de que, si bien esta tesis de Marx servía para entender el desarrollo de la historia de las naciones, se quedaba corta, pues no consideraba el panorama geopolítico en el que se encuentra cada una. Para ilustrarlo mejor, Bueno (2001) recalca que

...desde las coordenadas del materialismo filosófico, la disyuntiva entre unas clases antagónicas que fracturan a un «Género humano» presentado como distribuido en Estados (en Estados imperialistas, principalmente) precisamente a consecuencia de esa fractura o alienación, y unos Estados previamente establecidos en cuyo ámbito habría que diferenciar a las clases sociales, subordinadas a los Estados, es una disyuntiva mal planteada. No hay una disyuntiva entre la lucha de clases (y subordinada a ella la de los Estados) y la lucha de Estados (y subordinada a ella la de clases): lo que hay es una codeterminación de ambos momentos, en una dialéctica única. (párr. 29)

En este sentido, los procesos políticos y el desarrollo de los Estados nación se dan 1) a partir de decisiones que hagan perdurar su Ser en el tiempo, 2) desde la dialéctica de Estados, es decir, que esta recurrencia de su Ser se da en confrontación con otros Estados nación frente a los cuales o bien tendrá que poner resistencia, o bien tendrá que someter y 3) a través de la dialéctica de clases, que supone la

confrontación y el dominio de una clase social sobre otra, en el caso marxista, dentro del modo de producción capitalista: la clase burguesa frente a la proletaria.

Así, dicho lo anterior, en el contexto actual, tras la disolución del Bloque Soviético, EE.UU. como potencia económica y política operó bajo este carácter de manera “libre”, sin contra pesos políticos. No fue sino décadas después que dos potencias políticas y económicas comenzaron a “levantarse” en el escenario internacional: Rusia y China.

La pugna política y, por lo tanto, comercial, ha tenido como uno de sus principales ejes el uso y desarrollo de nuevas tecnologías. Este eje interpela todas las dimensiones de la vida, no sólo en la economía mundial, sino en la local, en las relaciones interpersonales y, con ello, en la interacción y desenvolvimiento de los procesos educativos. La importancia del ámbito tecnológico dentro del panorama (geopolítico) lo deja ver claramente Rosales (2022), siguiendo a Friedman (2018), cuando señala que

...lo que está en juego no es una mera guerra comercial ni un debate por la magnitud del déficit comercial, es una lucha por definir las reglas del juego de la nueva economía global del siglo XXI, y ahí el país norteamericano pretende mantener su liderazgo en semiconductores, robótica, computación en la nube, vehículos eléctricos y biotecnología [...] Allí radica el verdadero escenario del conflicto hegemónico, el cual será de larga data y tiene fuertes implicaciones estratégicas, geopolíticas y de seguridad. (p. 492)

Si bien el conflicto entre China y Estados Unidos lleva ya varias décadas, siendo una de sus principales causas, aunque no la única, el pensamiento marxista-maoísta que se implementó con la Revolución Cultural, tomando sus distancias de manera drástica con los llamados países occidentales construidos a partir de democracias liberales de mercado plétorico, uno de los puntos más recites que agudizó este conflicto fue la pandemia por Covid-19.

Así, podemos entender en términos políticos los siguientes hechos que perfilan nuestras coordenadas: 1) la disolución del Bloque Soviético, consolidando la hegemonía de los Estados Unidos, 2) el crecimiento de otras potencias dentro del marco internacional, principalmente China, 3) la pandemia por Covid-19 que agudizó la competencia entre las potencias económicas en términos no sólo económicos, sino también tecnológicos y, habrá que añadir en este punto, llegando a un contexto nacional en cuanto contrapuesto, pero sin separarse por completo, a uno internacional, 4) el actual gobierno de México, con el presidente Andrés Manuel López Obrador y el desarrollo de la llamada “4T”.

Para concluir con este punto, cabe señalar y destacar los programas internacionales a los que se adscribió México y que de una u otra forma, han dirigido o influido en sus políticas en materia económica, de seguridad y educativa. En este caso, se hace referencia a los Objetivos del desarrollo del milenio. Estos objetivos, firmados en un congreso internacional, donde se presentaron 189 Estados Miembros de las Naciones Unidas, donde se comprometían a un desarrollo universal, establecieron fundamentos de una agenda “basada en valores que enriquecen profundamente las relaciones internacionales para el siglo XXI: la libertad, la igualdad, la solidaridad, la tolerancia, el respeto de la naturaleza y la responsabilidad común pero diferenciada” (Naciones Unidas, 2005, p. 1).

Sin embargo, aunque estos objetivos tenían -al menos en apariencia- la cooperación multilateral entre los países y el desarrollo equitativo, la realidad y puesta en práctica de dichos objetivos supuso un conflicto entre los países con una economía desarrollada con países con economías en vías de desarrollo. La consecuencia ineludible, fue coordinar a los países a los intereses político-ideológicos de aquello con mayor poder de coerción.

b) Coordenadas económicas

Hay tres elementos clave que podemos examinar para centrar

nuestras coordenadas económicas, cada una acercándonos más al contexto nacional: 1) el crecimiento económico de China y con ello la polarización del mundo, 2) las inversiones en tecnología que se han tenido en los llamados países occidentales, centrándose en México y EE.UU. y con ello la instauración de la llamada “Sociedad del conocimiento”, y 3) las inversiones que ha llevado a cabo México dentro del programa de la Nueva Escuela Mexicana (NEM).

En el primer punto, para no ser redundantes con lo anterior, nos limitaremos a señalar el hecho de que China se ha perfilado como uno de los mercados más atractivos a escala mundial. Esto tiene sus orígenes en las reformas realizadas por Deng Xiaoping a finales de la década de 1970. La “apertura” del mercado chino, la mano de obra barata, aunado con la extensión territorial y la gran cantidad y variedad de recursos naturales que implica la misma extensión, hicieron de China un mercado aún más atractivo que el que hasta ahora había representado EE.UU.

En el segundo punto, se puede señalar que la apertura de los mercados supone como consecuencia un desarrollo científico-tecnológico significativo. La aplicación de modelos como el Big Data en la República Popular China, aparentemente, ha demostrado ser una herramienta eficiente para conectar a todo un país (algunos dirían “controlar”), regular los comportamientos y el paso para tecnologías más sofisticadas.

El filósofo surcoreano Byung-Chul Han, ha analizado el caso del Big Data como un elemento sustancial de aquello que llaman “psicopolítica”. Los desarrollos tecnológicos “emancipan” al individuo -o por lo menos eso aparenta-, fomentando la independencia frente a los otros podemos referir aquí a la “cultura del emprendimiento” que supone la libre recreación de proyectos y actividades que un individuo realiza por sí mismo, al margen de la figura de “jefe”. Sin embargo, dentro de la psicopolítica, dichos desarrollos tecnológicos sirven para establecer un método de dominación que no supone una intervención o confrontación directa, sino que se establece a partir de procesos inteligentes, sofisticados, que formulan la apariencia de una libertad individual de tal suerte que los individuos se sometan a sí mismos.

El modelo de Big Data, supone no solo un modelo atractivo para el poder político en el interior de las demás naciones, sino una forma sofisticada de relacionarse con el otro. Una forma que se extiende en los diversos ámbitos de la sociedad. Si bien en EE.UU. y México existen diversas dificultades, sean estas económicas o incluso de carácter cultural para establecer un modelo psicopolítico de tal calibre, las nuevas tecnologías que se han implementado y los alcances de las redes sociales han conseguido, y pretenden que así sea, el acceso a un sinfín de información y con una facilidad nunca vista.

Sin embargo, según Han, esta libertad que se establece en la que podríamos denominar “Sociedad del conocimiento”, solo es mera apariencia. Según el autor, se genera la creencia de que,

no somos un sujeto sometido, sino un *proyecto* libre que constantemente se replantea y se reinventa. Este tránsito del sujeto al proyecto va acompañado de la sensación de libertad. Pues bien, el propio proyecto se muestra como una figura de coacción, incluso como una *forma eficiente de subjetivación y de sometimiento*. El yo como proyecto, cree haberse liberado de las coacciones externas y de las coerciones ajenas, se somete a coacciones internas y a coerciones propias en forma de coacción al rendimiento y la optimización. (Han, 2021, párr. 2)

Bajo este panorama, en el contexto mexicano, la educación, basándose en La Ley General de Educación, requiere de una gran inversión de recursos públicos en aras de incorporar a los ciudadanos en esta Sociedad del conocimiento, caracterizada por principios democráticos, autonómicos y de profundo desarrollo tecnocientífico. En este sentido, los planteamientos que se proponen dentro del proyecto de la NEM en materia de inversión son las becas en educación, becas para personal con discapacidad, aumento salarial a maestros, reinstalación de profesores, basificación de interinos, creación de universidades, nadie fuera de la educación superior y el desarrollo del programa “La Escuela es Nuestra” que contó con una inversión de 20 mil millones de pesos en infraestructura (Cebrián, 2021).

Para no extendernos y perdernos en este punto, diremos que las diferentes inversiones que se han llevado a cabo en el contexto mexicano responden a un proyecto regional y, por lo tanto, político, de índole democrático y tecnológico. Esto a su vez responde a la necesidad de las potencias regionales de posicionarse favorablemente en el contexto global.

c) **Coordenadas ideológicas**

En este punto, nos bastará con referir a elementos ya señalados en las anteriores coordenadas y reorganizarlas desde el punto de vista ideológico. En este sentido, nos centraremos en dos principales puntos: la caída del Bloque Soviético y con ello la “pérdida de horizonte” de las izquierdas políticas a escala internacional y, en el contexto mexicano, los principios bajo los cuales se pretende solidificar la 4T.

Es común que cuando hablamos de izquierdas y derechas dentro del marco del espectro político, se suele asociar a dos aspectos. El primero donde se cree que existe algo como “La Izquierda”, en sentido unívoco y, el segundo, donde se asocia a la izquierda intervención del Estado en la economía o en la vida pública y privada en general, mientras que la derecha se suele asociar a la falta o nula intervención del Estado en dichos contextos. Nada más alejado de la realidad.

En este caso, hay que señalar que no existe algo como “La Izquierda”, sino que existen izquierdas, en plural, de manera análoga, y que estas no siempre van a ser compatibles unas con otras. Así mismo, el parámetro a partir del cual se establece la distinción izquierda y derecha, no se limita (aunque influya) el papel del Estado en la intervención de la vida ciudadana, sino que se establece a partir de sus orígenes en la Revolución Francesa. No se pretende abordar aquí toda la clasificación de las izquierdas y las derechas con sus especificaciones, según el cómputo que Gustavo Bueno realizó en su obra *El mito de la izquierda* y *El mito de la derecha*, pues esto desborda por completo los fines del presente ensayo. Nos bastará con hacer precisiones generales de la distinción entre izquierdas definidas e izquierdas indefinidas.

La definición o indefinición como cualidad de las izquierdas no es un término peyorativo, es más bien descriptivo. Dichas cualidades toman como parámetro la relación de su proyecto con el Estado, es decir, cuando hablamos de una izquierda políticamente definida o indefinida, hablamos de una izquierda definida o indefinida con respecto al Estado. Por ejemplo, el proyecto marxista llevado a cabo en la URSS tenía un fin claro con respecto del Estado: la instauración de un Estado socialista proletario para dar paso a su transformación al comunismo. Las posturas anarquistas también poseen un fin preciso con respecto del Estado: la total aniquilación de este.

En cambio, las izquierdas indefinidas poseen proyectos identificables con variables praeterpolíticas, sean estas artísticas, literarios, religiosas, etnológica-filosóficas, etc. (Bueno, 2021). En suma, las izquierdas indefinidas no poseen un proyecto de Estado, sino más bien sus cambios y proyectos se enfocan más en cuestiones culturales (morales, éticas). Hay que decir que, a pesar de que estas izquierdas políticamente indefinidas no posean un proyecto con respecto del Estado, en algunos casos y momentos pueden cruzarse con las izquierdas políticamente definidas. Y es que, de hecho, es la vinculación tangencial que pueden llegar a tener con las izquierdas definidas (tómese por caso el comunismo) lo que las vuelve indefectiblemente de izquierdas.

Por ejemplo, en el caso concreto de México, el gobierno de López Obrador figuraría dentro de las izquierdas indefinidas, en la medida en que el modelo de Estado, digamos capitalista, se mantiene intacto y, en cambio, los discursos y reformas en materia educativa, junto con las inversiones en las mismas, giran en torno a principios ético-morales como lo pueden ser la democracia, la inclusión, los derechos humanos, etc. Tras la caída de la URSS, todas aquellas izquierdas políticas que la orbitaban (salvo ciertas excepciones como la República Popular China y la República Popular Democrática de Corea) fueron poco a poco abandonando los proyectos definidos políticamente, tal como acabamos de mencionar, y devinieron en el carácter indefinido.

Así, los ideales de la 4T se fueron marcando bajo este rubro,

mostrando como estandarte principios de índole moral y ética, como la democracia (y que esta trasciende todos los ámbitos), justicia y la soberanía, abogando por un cambio en la vida y visión del pueblo.

d) Configuración de la identidad docente

Podemos resumir la dimensión social de la siguiente manera: 1) el mundo se encuentra en una profunda inestabilidad política, con la competencia entre potenciales mundiales, cuya influencia movilizan y coordinan regiones políticas enteras; 2) las inversiones económicas en “ambos lados del Pacífico y del Atlántico” al devenido en un interés y avance de índole tecnológico y científico; 3) la caída de la URSS ha provocado que las izquierdas en los países occidentales (y hegemónicas en el actual modo de producción capitalista) abandonen la postura políticamente definida que fue el comunismo y se centren más en cambios de índole cultural, moral y ético, mostrando como estandarte los Derechos Humanos.

Lo que aquí nos compete es mostrar cómo todos estos aspectos sociopolíticos han generado diferentes turbulencias dentro de la dimensión didáctica, afectando de manera específica, aunque no siempre intencionada, a la identidad docente. En este sentido, cabe recordar cómo Byung-Chul Han ve que los nuevos desarrollos tecnológicos nos individualizan cada vez más. Tras la pandemia de Covid-19, diversos autores, entre ellos Slavoj Žižek, anunciaban un duro golpe al capitalismo, sin embargo, la respuesta de Byung-Chul Han giró hacia el lado contrario.

Para el autor, la época actual se ha caracterizado por un fuerte pensamiento narcisista, y la pandemia por Covid-19 sólo la ha exacerbado, pues el aislamiento, el desarrollo de tecnologías y los ideales que se difunden dentro de los países occidentales (democracia liberal y, con ella, un profundo apego a la autodeterminación y, por consiguiente, al individualismo) nos sumergen en lo que el autor denomina “enjambre tecnológico” o “enjambre digital”.

Continuando con lo anterior, la principal característica de este “enjambre digital” que predomina cada vez más en nuestras sociedades, es la aparente, y solo aparente conexión entre los individuos. A diferencia de la masa donde los individuos se funden en una nueva unidad, un enjambre digital consta de individuos aislados, sin la capacidad de formar algún *nosotros* y con una falta de coherencia entre sí (Han, 2016).

Así, estos cambios abruptos de carácter tecnológico y económico permean, como no puede ser de otra forma, las relaciones interpersonales que los individuos sostienen en una sociedad, y las relaciones dentro de las instituciones académicas no están exentas de estos procesos. Delval (2013), reconoce (al igual que Díaz Barriga), que los cambios sociales y políticos modifican todas las estructuras internas de la interacción social, entre ellas los procesos de enseñanza aprendizaje. Sin embargo, destaca un rasgo importante en el actual siglo: los cambios sociales han sido constantes y variados, drásticos e incluso abruptos, empero, los procesos de enseñanza aprendizaje no han cambiado mucho a su parecer. Las escuelas han mostrado un “atraso” con respecto a las exigencias actuales. Si comprendemos la educación en el mismo sentido que en que lo hizo Durkheim (2016), como un proceso por el cual las generaciones adultas integran y maduran a las nuevas generaciones a un contexto políticamente ya constituido (“socialización... de la generación nueva”), entonces esta deberá adaptarse al contexto en el que se busca desenvolver y no al revés.

Pero acaso esto presenta una dificultad cuando la sociedad de referencia no se encuentra en un estadio fijo, sino en un proceso de cambio (“abrupto” y “drástico”). Aunque habrá que advertir que la nuestra, tras todo lo señalado, supone partes de la sociedad ya “fijas” o establecidas, y otras que se encuentran en “crisis” o tránsito. Entre las segundas, se encuentra el proceso de enseñanza aprendizaje, en general, y la noción de la identidad docente en particular. Nos centraremos en la segunda.

Delval (2013), propone reestructurar la escuela y el proceso de enseñanza aprendizaje desde las coordenadas y exigencias del siglo XXI. Desde su punto de vista, la educación no puede verse desvinculada

con la comunidad de la que forma parte. No se trata de entender a la escuela como un laboratorio, donde todos los elementos y variables, son manipuladas a voluntad y arrojan un resultado (en muchas ocasiones, establecido *a priori*) que se da sólo en la medida en que las variables funcionan tal y como se establecieron. Pues en este caso nos hallaríamos frente a una “realidad ficcional” dentro de los centros educativos. Cosa que, desde la perspectiva de Delval, iría contra los intereses de la escuela del siglo XXI, donde se buscaría que, tanto los contenidos, como los métodos de enseñanza aprendizaje, vayan íntimamente ligados con la realidad social.

Hasta este punto parece que la educación del siglo XXI marcharía “sobre ruedas”. La problemática que aquí se plantea surge a la hora de definir todas las partes que componen el proceso de enseñanza aprendizaje. Sánchez Tortosa (2018) denomina la escuela actual como “Nueva Pedagogía”, que caracteriza una crisis en la identidad del docente en el momento en que

la autoridad técnica del profesor ha quedado paulatinamente disuelta y se impone la jerarquía de los departamentos de orientación como rectores de los destinos de enseñanza, corolario necesario del proceso que subordina los contenidos académicos a los procedimientos formales y a la subjetividad emocional. (p. 13)

Hay dos puntos desde los cuales se puede analizar dicha crisis, ambos bajo el contexto de la dimensión didáctica: 1) la burocratización de la educación (como ya mostró Sánchez Tortosa anteriormente) y 2) la relación que el profesor sostiene con el alumno, pues al definir al profesor éste ha de definirse en relación con el alumno, “en ninguno de los casos tiene valor teórico considerarlos en abstracto” (Sánchez, 2018, p. 69). Centrémonos en el segundo punto.

En la educación tradicional, el docente era visto como un mero transmisor de conocimiento, alguien que ya poseía el conocimiento y este solo tenía que exponérselo al alumno. Así mismo, la organización de

las aulas se basaba en este tipo de relación, donde el maestro se postraba al frente del aula y los alumnos, viendo hacia el docente, escuchaban y escribían. Sin embargo, tras todos los cambios tecnológicos e ideológicos señalados, la figura del estudiante comienza a tomar un protagonismo en el proceso de enseñanza aprendizaje que antes no tenía. Se comienza a plantear como un ser autónomo, con la capacidad, tanto humana (o intelectual, si se quiere) como tecnológica para construir el conocimiento. Los procesos educativos y las nuevas teorías pedagógicas comienzan a poner el foco de atención en el estudiante, pero ¿esto dónde deja al docente?

Sánchez Tortosa, expone dos puntos cruciales: el primero, refiere al hecho mencionado anteriormente, que no puede entenderse una figura (alumno o profesor) separa de la otra, no se autodeterminan, sino que se codeterminan. Sin embargo, el autor menciona que la figura del docente llega a tener cierta preponderancia sobre la del alumno de tal suerte que, al definir la primera, se establecerá el significado de la segunda. Hay que aclarar que no se trata de quitar mérito al alumno, sino entenderlo como una función. La analogía retomada de las matemáticas nos presenta al docente como la función (f), al alumno como la variable (x), cuyos contenidos dependen de las determinaciones del profesor, en donde y será el estadio final del alumno tras el proceso de enseñanza.

El segundo punto, cuando busca entender la función del profesor, rescata nociones que, a simple vista, defenderían las pedagogías que ponen al alumno como protagonista: el docente como alguien que se limita a mostrar el camino al alumno, sin recorrerlo por él, sin interponerse entre el alumno y el conocimiento.

Ambos puntos nos sirven para destacar lo siguiente: la relación íntima que mantienen el alumno y el profesor en cuanto a sus determinaciones y, después, el papel de guía cada vez más marcado del profesor. Si afirmamos lo primero, cabe esperar que los cambios de visión que surgen en torno al alumno afecten de manera directa a la visión sobre el profesor. Si el alumno comienza a adquirir autonomía, se vislumbra como agente activo en la construcción del conocimiento, inevitablemente la función tradicional del docente comienza su

metamorfosis dentro del proceso de enseñanza aprendizaje. Así mismo, los ideales democráticos que en poca o mayor medida, consisten en equiparar todas las voces, haciéndolas igual de válidas unas y otras, comienza a interpelar esta relación, generando un panorama de horizontalidad entre las partes.

Hasta ahora parecería que sí existió una crisis en la identidad del docente fue meramente momentánea, y que su lugar ya está claro y especificado (al menos formalmente, otra cosa será en la realidad referente a la práctica docente de cada uno de los sujetos corpóreos), o al menos así lo deja ver los lineamientos generales de dominio del perfil docente dentro de la NEM (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2019):

1. Un maestro que prepara el trabajo en el aula para facilitar el aprendizaje de los alumnos.
2. Un maestro que facilita el aprendizaje y la participación de todos sus alumnos.
3. Un maestro que evalúa el aprendizaje de los alumnos con fines de mejora.
4. Un maestro que atiende a los alumnos en un ambiente de equidad, inclusión, interculturalidad, convivencia armónica, seguro y saludable

Sin embargo, aunque esto parece claro, no hay que dejar pasar que de ninguna manera la figura del docente se encuentra acabada, no sólo porque en la práctica, la dificultad de ejercitar a cabalidad los lineamientos del docente como facilitador (si le podemos conceptualizar así los rasgos anteriores) es sumamente evidente, pues la interacción queda reducida casi al mínimo y se deposita una confianza en la autonomía de estudio del estudiante que, en varias ocasiones, no se ha desarrollado. A esto hay que añadir que, si el desarrollo tecnológico en la Sociedad del conocimiento ha desplazado a la figura del docente

a un mero facilitador, hay que suponer que la tecnología y la ciencia están lejos de llegar a un tope (las IA 's, como ChatGPT, los tutoriales en YouTube, personas haciendo videos explicativos en YouTube, las clases pregrabadas, etc.), y nuevos avances pueden desplazar la figura del profesor aún más (planteado únicamente como posibilidad). Llegados a ese punto, tendríamos que volver a preguntarnos: ¿cuál será la esencia de la actividad docente, aquella que permita que, bajo todo tiempo y lugar, el docente siga siendo docente?

Pretender responder a lo anterior nos implicaría *triturar* varias de las ideas ya expuestas, poner el dedo en la llaga de la funcionalidad del ideario hegemónico de las sociedades democráticas de mercado pletórico. Por ahora, bastémonos con señalar lo siguiente: las turbulencias sociales y políticas del siglo XXI no han hecho más que empezar, de ninguna manera podemos inferir que nos hemos encontrado con un *fin de la historia*, y, por consiguiente, que la identidad del docente podemos darla por acabada y fija, antes bien, su crisis señalada en las páginas anteriores no debe entenderse de manera peyorativa, sino descriptiva, como un momento de tránsito y reconstrucción que permite la lucha de *proyectos* (en sentido heideggeriano, como una apertura y horizonte de posibilidades), de las prácticas actuales.

Conclusión

Hasta ahora tenemos que la práctica docente se ve ejercitada en diferentes dimensiones, entretejidas unas con otras y donde influyen unas con otras. En este caso, el análisis de la dimensión social expuesta en coordenadas políticas, económicas e ideológicas, ilustra cómo las determinaciones contextuales regula y exigen una reinención de la identidad docente (desde los conflictos internacionales en materia bélica y económica, hasta las ideologías dominantes); si existe una crisis en la figura del docente, esta se halla en el sentido de un tránsito: de un momento donde el docente presentaba una mayor autoridad en el aula, a un desplazamiento donde se le nombra como “facilitador”, poniendo al agente principal del conocimiento al estudiante.

En definitiva, el docente, frente a todas estas adversidades no deja de verse como lo que es: un trabajador que, como tal, se ve envuelto en la dinámica individualizadora y mercantilizante del capital, consecuencia de la dialéctica de Estados y clases. En este contexto, diversas pedagogías han pretendido generar un aparato sistemático y crítico con respecto a las figuras del proceso de enseñanza aprendizaje, principalmente la del alumno y el docente.

Sin embargo, podemos inferir dos cosas: que en varias ocasiones las críticas y propuestas pedagógicas solo reproducen los idearios hegemónicos del partido en turno y que si consideramos al alumno y al docente como figuras que se co-determinan, como partes de un proceso, de un todo dinámico, en muchas ocasiones al dar respuesta sobre su identidad se obvian muchos factores que también están participando de esa co-determinación (programas escolares, planes de estudio, instalaciones física, plataformas virtuales, proyectos políticos nacional e internacionales, economía tanto local como regional a escala geopolítica, recursos materiales de diversa índole, formación del profesorado, no sólo como profesor, sino considerar la formación previa que ha tenido a su labor docente, como ciudadano y académico, entre otros.)

En suma, si queremos establecer un significado de la identidad docente que no se vea envuelta en cambios drásticos en el contexto de una sociedad cada vez más cambiante y en menos tiempo, es necesario pensar sistemáticamente. Es decir, desarrollar un sistema de pensamiento que pretenda, sin separarse de la realidad efectiva, formalizar cada parte del proceso de enseñanza aprendizaje en un todo coherente. No podemos limitarnos a analizar una parte como aislada del resto, pues no nos daría más que una visión parcial.

El ejercicio de definir, (re)estructurar y (re)construir las figuras sustanciales del proceso de enseñanza aprendizaje, no deben ser un mero capricho teórico, sino como un esfuerzo por ver los intersticios que permitan al docente guiarse con mayor seguridad y eficacia en su propia práctica. Si somos partidarios de una perspectiva materialista de cuño marxista, no podemos quedarnos únicamente con un aparato

teórico sobre los procesos de enseñanza aprendizaje (pero tampoco podemos prescindir de él), sino que esto será solo el primer paso para, posteriormente, tomar partido.

No limitarse únicamente a describir cómo funciona el estado de cosas, sino que, en este mismo proceso, identificar nuestras acciones posibles, de tal suerte que podamos afirmar y/o negar partes de la misma estructura, según parámetros filosóficos bien definidos en aras de una transformación y superación (*aufhebung*). Es decir, la superación entendida no como un rechazo a nociones y estadios previos, sino una fase actual que asuma las posturas anteriores como parte de sí y de su constitución.

Referencias

- Armesilla, S. (2020). *La vuelta del revés de Marx. El materialismo político entretejiendo a Karl Marx y Gustavo Bueno*. Barcelona: El Viejo Topo.
- Bueno, G. (1995). ¿Qué es la filosofía? Oviedo: Pentalfa. Recuperado de <http://www.filosofia.org/aut/gbm/1995qf.htm>
- Bueno, G. (2001). *Dialéctica de clases y dialéctica de Estados. El Basilisco*. (30), 83-90. Recuperado de <https://www.filosofia.org/rev/bas/bas23008.htm>
- Cebrián, M. (2021). *Análisis del modelo educativo: La Nueva Escuela Mexicana. Revista Educinade* (11) Recuperado de https://cinade.edu.mx/wp-content/uploads/2022/09/Revista_Educinade_No.11.pdf
- Delval, J. (2013). *La escuela para el siglo XXI. Sinéctica*, (40), 1-18. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/998/99827467002.pdf>
- Díaz Barriga, A. (2015). *El docente y los programas escolares. Lo institucional y lo didáctico*. México: IISUE.
- Díaz Barriga, A. (2022). *Docente y didáctica. Acercamientos polémicos*. México. IISUE.

- Durkheim, E. (2016). *Educación y sociología*. México: Colofón.
- Fierro, C., Fortoul, B. y Rosas, L. (1999). *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación acción*. Páidos.
- Han, B. (2014). *En el enjambre*. Barcelona: Herder.
- Han, B. (2021). *Psicopolítica* [versión SCRIBD]. Barcelona: Herder.
- Harvey, D. (2007). *Breve historia del neoliberalismo*. Madrid: Akal.
- Marx, K. & Engels, F. (2018). *Obras escogidas, Volumen I*. Madrid: AKAL.
- Marx, K. & Engels, F. (s.f.). *La ideología alemana*. México: CID Ediciones.
- Naciones Unidas (2005). *Objetivos de desarrollo del milenio: una mirada desde América Latina y el Caribe*. CEPAL. Recuperado de <https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/de38b298-8084-46aa-85f8-2f016bf7f28c/content>
- Rosales, O. (2022). *El conflicto Estados Unidos-China y las perspectivas del “desacoplamiento estratégico”*. México: SciElo. 89(354), <https://doi.org/10.20430/ete.v89i354.1491>
- Sánchez, T. (2018). *El culto pedagógico. Crítica del populismo educativo*. Madrid: AKAL.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2019). *Perfil docente, directivo y de supervisión*. Recuperado de <https://aulaintercultural.com.mx/wp-content/uploads/2019/10/perfiles-NEM.pdf>

Huellas y atajos de la educación intercultural en México, una mirada socioeducativa*

Reynaldo Castillo Aguilar¹
Celita Isabel Pinos Rodríguez²
María Guadalupe Ñeco Reyna³

Introducción

La educación, en sus diferentes niveles y modalidades que ofrece actualmente el Estado mexicano a sus ciudadanos, es producto, entre otros, de la concurrencia de una serie de elementos históricos, político-ideológicos, económicos y de tradiciones pedagógicas, que la han sobredeterminado y desde los cuales, los gobiernos en turno han intentado ofrecer servicios educativos a la altura de las exigencias de su momento histórico.

En el actual espacio geográfico que conocemos como parte del territorio nacional, resultado histórico de construcciones y reconstrucciones geopolíticas, encontramos áreas culturales en las cuales se han asentado una gran variedad de grupos poblacionales con tradiciones socio-culturales, lingüísticas, formas de organización política y territorial, patrimonios ancestrales, cosmovisiones y demás rasgos identitarios propios. Al interior de los grupos hay quienes, por diferentes circunstancias y periodicidad, se mueven e interactúan con otros relocalizándose geográficamente, modificando constantemente con ello los paisajes culturales.

Ante este escenario de diversidad de diversidades integrado por pueblos originarios, de población “mestiza”, de grupos o comunidades de inmigrantes del propio continente americano y de otros como el

https://doi.org/10.47377/6979709_cap4*

<https://orcid.org/0000-0001-7194-5907>

<https://orcid.org/0000-0002-3670-5278>

<https://orcid.org/0000-0002-7914-4239>

Europeo y Asiático principalmente, se reconoce y se acepta que México es un mosaico de culturas, un país pluricultural donde existen y coexisten grupos de población que podríamos considerar como minorías y otros como mayorías y que en su conjunto, exigen sean visibilizados sus derechos humanos y el acceso a los bienes y servicios nacionales, estatales, regionales y locales.

Esta compleja y cambiante realidad de coexistencia de áreas culturales y grupos poblacionales sin duda ha representado a través del tiempo, un importante reto para el ofrecimiento de servicios educativos que resulten pertinentes socio-cultural, lingüística, territorial, productiva y pedagógicamente con sus necesidades y expectativas de desarrollo, en el marco de un proyecto nacional de reconocimiento del derecho a la diferencia, de diversidad y de inclusión.

En este marco comprensivo, el objetivo del presente trabajo es analizar cómo los diferentes proyectos educativos que se han desarrollado en el devenir histórico y espacios del territorio nacional han intentado a través de los proyectos de gobierno y de sus acciones programáticas, responder con calidad y pertinencia a las necesidades educativas de los grupos poblacionales, teniendo como referentes conceptuales y analíticos a la diversidad cultural y la interculturalidad.

El escrito está conformado por dos apartados, en el primero se presenta una apretada pero necesaria mirada histórica del devenir educativo, a partir de arcos temporales o etapas históricas de nuestro país, un segundo que analiza los compromisos establecidos por la actual política educativa del Estado mexicano, a partir de tres preguntas eje: ¿Cómo desde la política educativa se plasma la transformación curricular que favorece el reconocimiento de las diversidades? ¿Cuáles son las buenas prácticas pedagógicas en Educación intercultural que se desarrollan en el ámbito educativo? y ¿Cómo dialoga la política pública asociada al área con la investigación académica realizada?

Desarrollo

Lo que hoy conocemos como Sistema Educativo Nacional, es producto de un largo, complejo y cambiante proceso histórico, que ha ido de la mano de la idea de nación que han tenido los gobiernos o grupos de poder en turno, idea sobredeterminada por elementos coyunturales como: lo político-ideológico, la economía, el sello cultural de la época, entre muchos otros aspectos.

Posterior al logro de la independencia, la urgencia de estos grupos de poder era la construcción de la patria, el debate giraba entonces a la pugna entre liberales y conservadores por la desaparición de privilegios económicos, políticos, religiosos y sociales de grupos de población criolla y mestiza de élite, por una parte, y por la otra, en el diseño de la República y sus vaivenes entre los postulados del centralismo y del federalismo, como modelos seguidos en la construcción de los estados-nación de la época.

El tema educativo sería considerado en la Constitución de 1824, la cual instaba al gobierno a organizar y responsabilizarse de la instrucción pública de los ciudadanos en las escuelas del nuevo país. Lo plasmado de *jure* no logró ir más allá de la delegación de los esfuerzos educativos a la Compañía Lancansteriana, cuyos principios, métodos, materiales y prácticas pedagógicas estarían vigentes buena parte del Siglo XIX.

Décadas después, en 1855 con el arribo y consolidación de los liberales al poder, se revisaron los postulados de la Constitución de 1824, los cuales sirvieron de base para establecer en la nueva Constitución, la de 1857, la idea de una educación libre para las nuevas generaciones de mexicanos. Para los gobiernos liberales la educación sería una poderosa herramienta para la reestructuración de la patria.

El siguiente período histórico relevante para comprender el devenir histórico de la educación mexicana lo encontraremos con la llegada de Porfirio Díaz a la Presidencia de la República en 1876, bajo

su lema político de orden y progreso reafirma la visión educativa liberal y aspira a que la instrucción pública contribuya a formar los nuevos ciudadanos que la nación moderna requería. Durante sus casi treinta años en el poder se realizaron dos Congresos Pedagógicos en los cuales se discutieron temas de primera importancia para la instrucción pública, entre ellos los relacionados con la formación de los maestros, los métodos de enseñanza, los contenidos de los programas, la conveniencia o no de la instrucción de las mujeres entre otros, adicional a ello, se inició un proceso de construcción y de adecuación de espacios para la enseñanza primaria y secundaria.

Una de las acciones más importantes desarrolladas durante el porfiriato, sin duda alguna, lo constituyó la formación de maestros que el proyecto de nación y educativo liberal requería, para ello se incorporaron a los programas de estudio las ideas que circulaban en la literatura pedagógica de la época: materias como matemáticas, antropología educativa, francés e inglés, canto, dibujo, gimnasia, pedagogía, ciencias naturales, historia, nociones de economía pública, caligrafía y geometría (Arteaga y Camargo, 2014).

Sin embargo, los esfuerzos educativos realizados por los diferentes gobiernos, durante casi un siglo, no fueron suficientes para resolver las problemáticas educativas prioritarias, como lo fueron la cobertura y la permanencia, es decir, asegurar que la población en edad de cursar los niveles educativos tuviese acceso real a los servicios de instrucción elemental, secundaria o superior, y que quienes lograban hacerlo permanecieran y logran concluir con éxito los mismos.

La realidad educativa del país evidenciaba importantes brechas en los estados libres y soberanos que conformaban la República, el centro y norte del país cuyas poblaciones mayoritariamente mestizas y concentradas en las nuevas ciudades gozaban de mejores oportunidades de acceso a servicios educativos, a diferencia de aquellos estados, donde además de los grupos mestizos, había cantidades importantes de población rural e indígena dispersas a lo largo y ancho de sus territorios.

Fuera del debate político-educativo de este siglo, quedaron el reconocimiento y la aceptación de que el nuevo país independiente llamado México, se había edificado no en una nación establecida y con una identidad e idea de unidad nacional, sino en una compleja red de territorios y áreas culturales habitadas por poblaciones o grupos indígenas, que desde la Colonia, habían sufrido de manera sistemática procesos de aniquilación, segregación, discriminación y de negación al acceso a servicios públicos como la educación.

En este escenario educativo, entre los grupos de poder e intelectuales postrevolucionarios surge la Secretaría de Educación Pública (SEP), en 1921, la cual se propuso establecer un Sistema Educativo Nacional homogeneizador, que cerrara las brechas educativas existentes entre las entidades federativas, y en consecuencia formará las nuevas generaciones de ciudadanos mexicanos. José Vasconcelos, el primer secretario de Educación Pública, decía en torno a la organización de la misma, lo siguiente:

Ministerio con atribuciones en todo el país y dividido para sus funciones en tres grandes departamentos que abarcaban todos los institutos de cultura, a saber: escuelas, bibliotecas y bellas artes. Bajo el rubro de escuelas, se comprende toda la enseñanza científica y técnica en sus distintas ramas, tanto teóricas como prácticas. La creación de un departamento especial de bibliotecas era una necesidad permanente, porque vive el país sin servicios de lectura y sólo el Estado puede crearlos y mantenerlos, como un complemento de la escuela, la escuela del adulto y también del joven que no puede inscribirse en la secundaria y la profesional. El Departamento de Bellas Artes tomó a su cargo, partiendo de la enseñanza del canto, el dibujo y la gimnasia en las escuelas, todos los institutos de cultura artística superior, tal como la antigua Academia de Bellas Artes, el Museo Nacional y los Conservatorios de Música... Como departamentos auxiliares y provisionales estableció también el de Enseñanza Indígena, a cargo de maestros que limitarían la acción de los misioneros católicos de la Colonia, entre los indios que todavía no conocen el idioma castellano, y un Departamento de desalfabetización,

que debía actuar en los lugares de población densa, de habla castellana. (Vasconcelos, citado en Gallegos, 2015, pp. 134-135)

A partir de la creación de la SEP, la política educativa asumió que además de los grupos de población mayoritariamente mestiza, distribuidos a lo largo y ancho del territorio nacional en las ciudades y en las zonas rurales, habían estado ahí desde siglos atrás los pueblos indígenas, herederos ancestrales de rasgos culturales, con sus idiomas, cosmovisiones y tradiciones orales para asegurar el conocimiento de estas en sus nuevas generaciones.

Sin embargo, fue solo eso, reconocimiento de su existencia a partir del cual se pensó en acciones educativas vinculadas con la castellanización de los pueblos indígenas, el combate al analfabetismo y el acceso a una supuesta cultura nacional, que les permitieran, por una parte, salir de su pobreza intergeneracional y de la marginación que históricamente habían vivido, y por la otra, sumarse al contingente de ese ideal del nuevo mexicano. “Las comunidades indígenas son sometidas a procesos de “aculturación selectiva”, destinada a sustituir —de forma un tanto mecánica— “elementos culturales” indígenas por otros mestizos, y todo ello con el objetivo último de “mexicanizar al indio” (Cárdenas, citado en Dietz y Mateos, 2011, p. 63). Finalmente, logrado lo anterior podrían participar en la construcción del México moderno.

El indio, su existencia y problemáticas aparecen con fuerza en los discursos políticos nacionalistas de los gobiernos y se materializan con la creación en 1948 del Instituto Nacional Indigenista (INI), renombrándolo como actualmente existe Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI), quien se encargará de los asuntos relacionados con el fomento económico y la política educativa de los pueblos indígenas.

En el marco de la política educativa, sobre todo la región purhépecha de Michoacán —cuna política de Lázaro Cárdenas—, pero también los Altos de Chiapas se convierten en objetos-prototipo para innovadores proyectos educativos de alfabetización y educación bilingüe en el que, por primera vez, y

de forma consciente, se recurre a la lengua indígena como “llave” para la *castellanización* de los niños en la escuela primaria, sustituyéndola luego por completo por la lengua española. Con este modelo de bilingüismo de transición se pretende capacitar a los alumnos para que una vez concluida la escuela primaria local puedan acudir a una escuela secundaria urbana junto a niños mestizos. (Köhler, citado en Dietz y Mateos, 2011, p. 71)

Los esfuerzos con sus logros y fracasos del INI, en materia educativa y de fomento económico para el desarrollo de las comunidades indígenas, sirvieron de base para la creación en 1978 de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI), quien habría de encargarse del diseño y realización de propuestas educativas que superaran el enfoque de castellanización del pasado por uno sustentado en los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas del país, a partir de recomendaciones de diferentes actores sociales como la Alianza Nacional de Profesionales Indígenas Bilingües y las Autoridades Comunales (ANPIBAC).

Gracias a la presión ejercida tanto por la ANPIBAC como por autoridades comunales interesadas en mejorar la cobertura educativa local, la DGEI adopta estos lineamientos alternativos para reformar el sistema de educación indígena. Ello implica abandonar la visión instrumental, que reduce la educación bilingüe a un paso previo a la castellanización, y sustituirla por contenidos auténticamente biculturales en todas y cada una de las asignaturas escolares impartidas. Como este proceso de “biculturalización” del currículum y del material didáctico requiere de la participación activa y permanente de sujetos biculturales altamente calificados, la DGEI, a comienzos de los ochenta, se ve obligada a abrir su jerarquía interna a cada vez más maestros y académicos de origen indígena. (Dietz y Mateos, 2011, p. 77)

El gran logro de la política educativa nacional era haber dejado en el pasado el modelo monocultural pensado para una nación mestiza, e instaurar otro de tipo bilingüe y bicultural, propio de una nación pluricultural. Sin embargo, las viejas estructuras del pasado y

las prácticas de los grupos de poder burocrático-administrativas, del sindicato, así como del propio magisterio, evidenciaron la fragilidad del ideario educativo de la DGEI.

...una preparación acelerada, abreviada y por tanto deficiente del personal docente, una dotación insuficiente de material didáctico y recursos de apoyo, una política de plazas y destinos que obedece a criterios clientelares dictados por las cúpulas caciquiles del sindicato de maestros oficialista, y una crecientemente conflictiva indefinición del papel del maestro dentro de la comunidad de acogida. (Dietz y Mateos, 2011, pp. 77-78)

En estos vaivenes de la política educativa nacional, casi a mediados de la década de los noventa, concretamente en 1994, aparece en México el movimiento armado conocido como Movimiento Zapatista de Liberación Nacional, representando un partearguas en la vida del país, de sus políticas e instituciones públicas, el cual si bien es cierto no plantea de origen demandas educativas, si lo eran respeto a los derechos y a la cultura de los pueblos indígenas.

...una de sus principales consecuencias fueron los Acuerdos de San Andrés Larrainzar (Acuerdos del Gobierno Federal y el EZLN, 1996) que, aunque no llegaron a ser cumplidos ni asumidos a cabalidad por el gobierno mexicano, los Acuerdos de San Andrés, en general, establecían la demanda por el respeto a los derechos de los pueblos y culturas indígenas. Desde 1991 el convenio 169 de la OIT había implicado cambios al artículo 4to. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, sin embargo, lo cierto es que en 1996 los actores del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN), identificaban que había mucho por lo que luchar en el plano del respeto a sus derechos como pueblos indígenas (aunque en un escenario distinto, lo cierto es que es una pugna que continúa). (Castillo, Cuevas y Morales, 2021, p. 83)

Los movimientos sobre los derechos humanos de los pueblos indígenas vividos en la década de los noventas, tanto en los planos internacional como nacional, constituyeron la base para que, en el 2001, México viviera una reforma constitucional de gran calado en materia de reconocimiento y respeto de sus pueblos originarios. El Diario Oficial de la Federación del 14 de agosto de 2001, menciona en el Decreto, Artículo 2º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, lo siguiente:

La Nación Mexicana es única e indivisible.

La Nación tiene una composición pluricultural sustentada originalmente en sus pueblos indígenas que son aquellos que descienden de poblaciones que habitaban en el territorio actual del país al iniciarse la colonización y que conservan sus propias instituciones sociales, económicas, culturales y políticas, o parte de ellas. (DOF, 2001)

El Estado Mexicano como parte del reconocimiento de sus pueblos originarios, acepta que dentro de sus derechos está la libre autodeterminación para decidir sus procesos de desarrollo sociocultural y económico en sus territorios, desde un nuevo marco constitucional, que por una parte favorece sus autonomías y por la otra, asegura la unidad nacional.

En términos educativos el Artículo 2º inciso B, fracción II señala que la Federación, los Estados y los Municipios, deben:

Garantizar e incrementar los niveles de escolaridad, favoreciendo la educación bilingüe e intercultural, la alfabetización, la conclusión de la educación básica, la capacitación productiva y la educación media superior y superior. Establecer un sistema de becas para los estudiantes indígenas en todos los niveles. Definir y desarrollar programas educativos de contenido regional que reconozcan la herencia cultural de sus pueblos, de acuerdo

con las leyes de la materia y en consulta con las comunidades indígenas. Impulsar el respeto y conocimiento de las diversas culturas existentes en la nación. (DOF, 2001)

Estos preceptos constitucionales van a exigir la reelaboración de instrumentos jurídico-normativos y estimularon la creación de instancias e instituciones públicas que los garantizaran. Dentro de las instancias creadas en ese mismo 2001, sobresale la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (DGEIB), cuya misión primigenia fue la siguiente:

Contribuir a mejorar la calidad de la educación mediante la incorporación del enfoque intercultural en el ámbito educativo, a fin de garantizar su pertinencia cultural y lingüística, y contribuir a la construcción de una sociedad más justa y equitativa. Esto implica establecer una educación intercultural para todos los mexicanos, y una educación intercultural bilingüe para las poblaciones de diverso origen cultural y lingüístico. (DOF, 2001)

La política educativa federal abre un nuevo horizonte en la formación de las nuevas generaciones de mexicanos, fortaleciendo el enfoque de educación bilingüe bicultural e intercultural bilingüe, lo cual si bien es cierto que se consideró en el discurso que el tratamiento de la interculturalidad sería para todos los mexicanos y la interculturalidad bilingüe sería para aquellas poblaciones originarias, en las estrategias, acciones y en la programática de las mismas, vamos a encontrar como recurrente una priorización al asunto de la interculturalidad vinculada con los pueblos originarios y en gran medida con los asuntos lingüísticos.

La postura anterior tanto de autoridades federales, estatales y municipales podría leerse como una suerte de política de acción afirmativa hacia los pueblos originarios que han vivido histórica e inter-generacionalmente procesos de exclusión y discriminación de servicios educativos de calidad, es decir, social, cultural, lingüística y

pedagógicamente pertinentes con sus cosmovisiones, usos y costumbres, aspiraciones y prácticas culturales y educativas. Por otra parte, podría indicar un proceso de esencialización de los significantes de diversidad e interculturalidad vinculados con el asunto indígena.

...las políticas de educación básica de los últimos 20 años y, propiamente, en los planes de estudio que de ellas derivaron (Primaria 1993, Secundaria 1993, Preescolar 2004 y Secundaria 2006) el concepto interculturalidad se instaló en el discurso de la SEP y se desarrolló con un sesgo indígena. Esto se asumió sin modificaciones sustanciales por la DGEI y la CGEIB. Lo anterior dio la impresión de que la fórmula “interculturalidad = atención a lo indígena” estaba resuelta. Esta supuesta solución me provocó algunos cuestionamientos relacionados con la procedencia del concepto interculturalidad, las razones de su instalación en las políticas de educación básica de finales del siglo XX e inicios del XXI, las condiciones que permitieron que las regiones indígenas fueran privilegiadas respecto de la generalidad de la sociedad y las significaciones que distintos actores educativos le atribuían a la interculturalidad. (Malaga, 2019, p. 2)

Como parte del currículum de la educación básica -principalmente en preescolar y primaria- se refuerza la producción de contenidos de aprendizaje de los diferentes grados bajo el precepto de la pertinencia cultural, se fortalece la producción de libros de textos en las diversas lenguas originarias para ser utilizados a lo largo y ancho del país, que ya desde 1980, con la participación de la DGEI, se venían produciendo, bajo una lógica de incorporación gradual y paulatina de lenguas originarias de México, hasta llegar a las 68 que se atienden en la actualidad.

Sobre el sentido, la función, los dilemas psicopedagógicos, sociolingüísticos y didácticos que representan su elaboración, así como también quiénes deben ser los autores de los libros en lenguas originarias, ha habido un importante debate desde hace unas décadas,

toda vez que se trata de un foco político, intelectual y organizativo que se disputan grupos de poder. Más allá de concebirse como un recurso pedagógico-didáctico y lingüístico, hay otras miradas como la de Díaz (2001), que señala lo siguiente:

Hay una tercera dimensión es etnopolítica, relacionada con el desarrollo de las lenguas, y ésta es la perspectiva que tienen, sobre todo, intelectuales indígenas paréntesis (estoy diciendo antropólogos), que tienen entre sus proyectos políticos mantener y desarrollar las lenguas indígenas como un elemento cohesionador, creador de una comunidad idiomática. Están planteando a nivel de grupos étnicos, lo que se propuso en algún momento toda la nación mexicana (hacia la segunda mitad del siglo XIX y durante el periodo revolucionario), construir su propia nación, en el sentido de comunidad cultural e idiomática, (no de Estado soberano) y, en este ámbito, la escuela puede tener un papel muy importante. Los libros de texto por supuesto, además de ser un instrumento de la educación en sentido psicopedagógico, también pueden ser una herramienta invaluable en sentido etnopolítico. (p. 5)

De manera simultánea, se crean materiales de apoyo para los docentes orientados a asegurar prácticas pedagógicas y didácticas favorecedoras del diálogo intercultural en las aulas y más allá de los muros de las escuelas, y se enriquecen los procesos de formación inicial y continua de los docentes de la educación básica bajo los preceptos del reconocimiento de la diversidad y la interculturalidad.

El Instituto Nacional de Lenguas Indígenas creado en el 2003, además de sus funciones primigenias orientadas a la promoción, preservación y desarrollo de las lenguas indígenas, en este nuevo marco de los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas, desarrolló un importante papel en las tareas educativas del país, aportando investigaciones que daban cuenta de la vida de dichos pueblos y orientado la producción de materiales educativos a fin de asegurar su pertinencia cultural y lingüística.

En la educación superior en el 2004, se inicia con la creación de lo que conocemos como las universidades interculturales, establecidas principalmente en aquellos estados del país cuyo perfil socio-demográfico daba cuenta de la presencia de áreas culturales y pueblos originarios y bajo las coordenadas ideológicas, políticas, sociales y académicas de formar jóvenes cuyo liderazgo comunitario contribuye en el rescate, preservación y difusión de las culturas de sus comunidades, así como para favorecer procesos productivos que respetaran las cosmovisiones comunitarias y sus vinculaciones con la madre tierra, lo cual

...constituye un esfuerzo histórico de descolonizar el sistema universitario; diversificarlo en términos lingüísticos, culturales y étnicos; descentralizarlo y regionalizarlo. Se trata de instituciones de educación superior (IES) creadas a partir de convenios entre el gobierno federal y determinados gobiernos estatales para extender la cobertura y facilitar el acceso a la universidad a población que históricamente ha sido excluida de este nivel educativo en particular, pero no únicamente, jóvenes pertenecientes a los pueblos originarios de México. (Mateos y Dietz, 2016, párr.3)

En la actualidad, en el país hay 11 universidades interculturales, diversas y heterogéneas, distribuidas en once estados del país con sus propios logros, necesidades y potencialidades. Según Tapia (2016), adicional a estas universidades vinculadas con la CGEIB del gobierno federal:

...se debe agregar un conjunto de iniciativas de educación intercultural locales, promovidas por actores no gubernamentales, creadas al margen de la CGEIB y de los respectivos gobiernos estatales, aunque algunas han solicitado el reconocimiento oficial de sus estudios y otras son proyectos con dificultades para continuar en operación. Entre otras se pueden mencionar:

- El Instituto Superior Intercultural Ayuuk (en Oaxaca);

- La Universidad Intercultural de los Pueblos del Sur (UNISUR, en Guerrero).
- La Universidad Campesina e Indígena en Red (UCI-Red, en varios estados).
- La Universidad de la Tierra (en Chiapas y Oaxaca);
- La Escuela Normal Indígena Intercultural Bilingüe “Jacinto Canek” (Chiapas).
- Universidad Comunal del Cempoaltéptl (Oaxaca).
- Unidad de Estudios Superiores de Alotepec (Oaxaca).

En estas instituciones encontramos una oferta educativa vinculada con asuntos relacionados con las lenguas y las culturas, la sustentabilidad, la salud, la educación, el derecho, el turismo, entre otros, propios de las regiones culturales donde se ubican. Aunque su oferta está orientada a población joven que, por razones geográficas, culturales o de otra naturaleza no han podido acceder a la educación superior del país, abren la posibilidad para que otro tipo de población mexicana interesada en la cultura y el desarrollo de los pueblos originarios.

En su conjunto estas instituciones interculturales han logrado formar generaciones de jóvenes arraigadas a sus comunidades, que se han convertido en líderes de programas y acciones para el desarrollo y bienestar de estas, de otros que por razones de diversa índole no se han quedado en las mismas, pero que desde sus espacios de incidencia han recuperado y promovido las lenguas y las culturas de sus pueblos originarios, favoreciendo con ello la interculturalidad en el país.

Adicional a los esfuerzos institucionales anteriores y como parte de las instituciones de educación superior, las escuelas normales como instituciones especializadas en la formación inicial y continua

de docentes de educación básica -preescolar, primaria y secundaria- a partir del 2012, con sus planes de estudio para las licenciaturas en educación preescolar y primaria, incorporaron en sus mallas curriculares contenidos relacionados con la diversidad y la interculturalidad, temáticas que habían estado ausentes en los planes anteriores.

En el quinto semestre de ambas licenciaturas se incluye el curso de Atención a la Diversidad, el cual se propone entre otros aspectos, la formación de nuevas generaciones de docentes con competencias que favorezcan prácticas educativas y pedagógicas en y para la diversidad en sus distintas manifestaciones. Como parte de la estructura del curso destaca su tercera unidad:

La tercera unidad “El caso de Juan el niño triqui. La educación intercultural en entredicho”, como su nombre mismo indica desarticula creencias y prácticas comunes en la atención educativa y social para la atención a la población indígena y analiza las nuevas tendencias adoptadas por la Educación Intercultural para la educación inclusiva de esta población. Esta unidad tiene como eje principal el desarrollo de la conciencia intercultural, por lo que este aspecto es elemento nuclear en las diferentes actividades propuestas en las situaciones didácticas. La conciencia intercultural se pone de manifiesto a través de un proceso que se trabaja en las actividades de aprendizaje y transita por el conocimiento histórico del trato a las culturas indígenas en nuestro país, la identificación de la tolerancia como una primera respuesta común y la necesidad de trascender a actitudes basadas en el respeto, la valoración y finalmente el aprecio por la diversidad cultural. (SEP, 2012, p.3)

A partir de la experiencia vivida en las escuelas normales, los nuevos planes de estudio 2018, recuperan el curso de Atención a la Diversidad y lo incorporan a las 15 licenciaturas, con una visión más amplia, estableciendo como propósito general:

Promover en los futuros docentes la apropiación de una perspectiva sobre la atención a la diversidad en las aulas y centros escolares, desde un enfoque intercultural y a partir de una discusión interseccional, como punto de partida para entender ciertas formas de desigualdad, y con ello poder generar estrategias de intervención en el aula que fortalezcan el desarrollo educativo de niños y niñas, en un marco derechos humanos. (SEP, 2018, p.5)

Las construcciones y debates teóricos vinculados con las nociones de diversidad e interculturalidad, las experiencias prácticas desarrolladas en los diferentes niveles educativos y al interior de las aulas, nos permiten sostener que la educación indígena evolucionó desde los enfoques de educación bilingüe bicultural, intercultural bilingüe, de atención a las diversidades lingüísticas y culturales, hasta llegar hoy a una política pública en el marco de los derechos y que progresivamente se ha logrado incorporar la interculturalidad en la agenda política y educativa nacional.

Sin embargo, algunas evaluaciones y reflexiones de lo logrado en los albores de este Siglo XXI en nuestro país, los podemos encontrar en los Estados del Conocimiento Multiculturalismo y Educación 2002-2011, del Consejo Mexicano de Investigación Educativa, dentro de las cuales, en su apartado de Mirada prospectiva, Bertely, Dietz y Díaz (2013), señalan lo siguiente:

Considerando que, entre otros resultados, las investigaciones reportan que la Educación Indígena se dirige sólo a esta población, mientras la Educación Intercultural para Todos, al resto, lo que provoca segmentación y desencuentro entre indígenas y no indígenas; que al menos 60000 profesores indígenas y no indígenas en el nivel básico requieren de formación en materia de educación intercultural y bilingüe, siendo que las políticas destinadas a su atención se centralizan a nivel federal o estatal y, a la vez, se desconectan de la base social;

que únicamente 1% de indígenas ingresan a la universidad y que de las 352000 becas para los estudiantes de educación superior en México se asignaron sólo 1 565 a jóvenes indígenas en 2009 (*El Universal*, mayo 2010); que las prácticas racistas aún marginan a los indígenas y con frecuencia no se abordan contenidos culturales y lingüísticos en la escuela, además que el presente estado del conocimiento reporta iniciativas y prácticas valiosas, una gran diversidad de propuestas locales e institucionales, experiencias metodológicas innovadoras, currículos escolares cultural, lingüística y territorialmente pertinentes, aunados a la posibilidad de interlocución multinivel e interregional, la construcción de redes y plataformas de encuentro, inéditas y ricas manifestaciones de apropiación étnica de la escolarización, nuevos perfiles de intermediación y acompañamiento, así como expresiones de una interculturalidad vivida en contraposición a la retórica y abstracta. (pp. 35-36)

Estas reflexiones destacan la necesidad de atender la demanda de formación continua de los profesores de educación básica en materia de educación intercultural y bilingüe, siendo que la incorporación de la interculturalidad en la agenda política y educativa del país ha sido una constante durante los últimos dos sexenios.

El Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018, publicado en el Diario Oficial de la Federación del 20 de mayo de 2013, estableció que el desarrollo social debía ser la prioridad para un México Incluyente y se menciona:

Como quedó claro a través de consultar a comunidades indígenas en el marco de las consultas del Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018, una política adecuada para la acción indígena debe ser concebida desde la interculturalidad y el diálogo entre todos los pueblos originarios, donde la diversidad sea motivo de armonía, respeto, igualdad y justicia, y en la que se escuchen las necesidades de este sector de la población. De lo

contrario, se corre el riesgo de implementar políticas de tutelaje y asistencialismo que poco ayudan al desarrollo integral de los pueblos indígenas. (DOF, 2013)

En cuanto a Educación, el Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018, apuntaló el eje de una Educación de Calidad:

Pese a los avances que se registran en la expansión y diversidad del Sistema Educativo Nacional, persisten retos que requieren una revisión profunda de las políticas educativas y de la organización del Sistema. La calidad de la educación básica sigue siendo un reto mayor... Para mejorar la calidad de la educación se requiere transitar hacia un sistema de profesionalización de la carrera docente, que estimule el desempeño académico de los maestros y fortalezca los procesos de formación y actualización. (DOF, 2013)

En este contexto, el gobierno federal emprendió la construcción de una Reforma Educativa, la cual elevó a rango constitucional la obligación del Estado mexicano de brindar una educación pública con calidad y equidad. A través de foros de consulta sobre el modelo educativo de la educación básica, media superior y normal, la Secretaría de Educación Pública emitió un nuevo modelo educativo, en el cual la interculturalidad se posiciona desde diferentes aristas.

El Modelo Educativo para la Educación Básica (SEP, 2017), establece que, para lograr el perfil de egreso del estudiantado, se deben desarrollar competencias para que se valore y practique la interculturalidad. Así mismo, uno de los principios pedagógicos de la labor docente, se refiere a que “las prácticas que reconozcan la interculturalidad y promuevan el entendimiento de las diferencias, la reflexión individual, la participación activa de todos y el diálogo, son herramientas que favorecen el aprendizaje, el bienestar y la comunicación de todos los estudiantes” (SEP, 2017, p.91). En cuanto a la formación de docentes se menciona:

Todos los maestros deben formarse en la interculturalidad, para transmitir el aprecio y el valor de la diversidad cultural. En las zonas donde predomine la población indígena es preciso ofrecer programas de formación inicial en preescolar y primaria intercultural bilingüe que promuevan de manera particular el conocimiento de la lengua en que esos futuros maestros previsiblemente han de enseñar. De esta manera, una vez en funciones el docente puede adecuar su enseñanza al contexto lingüístico y sociocultural de sus estudiantes, e incluso elaborar materiales didácticos específicos. (SEP, 2017, p.144)

El Modelo Educativo para la Educación Básica se ha implementado de manera parcial -en algunos años de preescolar, primaria y secundaria- y si bien el término interculturalidad estaba presente y la CGEIB continuó con estrategias de profesionalización docente en distintos estados del país, no es clara la forma en que el enfoque intercultural permeó las prácticas pedagógicas de los docentes.

Situando el sexenio actual de la vida política de México, a partir del 2018, hay una alternancia en el poder y las aspiraciones del gobierno federal apuntan a posicionarse como una “cuarta transformación”, equiparable a los momentos históricos de la independencia, la reforma y la revolución del país. Las aspiraciones están enraizadas a ideales políticos que logren un cambio profundo para el país, en todos los ámbitos -incluida la educación- que disten de posicionamientos neoliberales.

En el Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024 en su eje de política social, considera sobre la educación que ofrece el Estado lo siguiente:

Durante el periodo neoliberal el sistema de educación pública fue devastado por los gobiernos oligárquicos; se pretendió acabar con la gratuidad de la educación superior, se sometió a las universidades públicas a un acoso presupuestal sin precedentes, los ciclos básico, medio y medio superior fueron vistos como

oportunidades de negocio para venderle al gobierno insumos educativos inservibles y a precios inflados, se emprendió una ofensiva brutal en contra de las escuelas normales rurales y en el sexenio pasado se operó una mal llamada reforma educativa que era en realidad una contrarreforma laboral, contraria a los derechos laborales del magisterio y orientada a crear las condiciones para la privatización generalizada de la enseñanza. Esta estrategia perversa se tradujo en la degradación de la calidad de la enseñanza en los niveles básico, medio y medio superior y en la exclusión de cientos de miles de jóvenes de las universidades. En los hechos, el derecho constitucional a la educación resultó severamente mutilado y ello no sólo privó al país de un número incalculable de graduados, sino que agravó el auge de la delincuencia y las conductas antisociales. En el sexenio anterior la alteración del marco legal de la educación derivó en un enconado conflicto social y en acciones represivas injustificables. (DOF, 2019)

En este contexto se da una ruptura con la reforma educativa del sexenio anterior, y se promulgan los principios de la Nueva Escuela Mexicana (DOF, 2019), en los cuales uno de ellos es la Promoción de la interculturalidad:

La NEM fomenta la comprensión y el aprecio por la diversidad cultural y lingüística, así como el diálogo y el intercambio intercultural sobre una base de equidad y respeto mutuo... Es necesario que no se aborde la interculturalidad como un programa bilingüe, algo muy común en Latinoamérica, sino que permee el sistema, es decir “trabajar la interculturalidad desde una perspectiva que incluya elementos históricos, sociales, culturales, políticos, económicos, educativos, antropológicos, ambientales, entre otros” (UNESCO). En este sentido, debe concebirse la interculturalidad como la posibilidad de entender las ciencias, matemáticas y los fenómenos sociales desde la forma de pensamiento y cosmovisión propias de cada lengua originaria. (SEP, 2019, pp. 8-9)

Este posicionamiento ha dado cabida en el momento actual del país a la construcción de un nuevo marco curricular para la educación básica, en el cual la intercultural sigue presente, pero se aborda explícitamente en su acepción de interculturalidad crítica -se alude a fundamentos epistémicos de Santos (2017), y Ramírez (2020), como uno de los ejes centrales articuladores de los procesos educativos.

El Marco curricular y Plan de estudios 2022 de la Educación Básica Mexicana menciona:

En el plan de estudios de la educación básica, el eje articulador de la interculturalidad crítica reconoce que las relaciones de género, etnia, clase, sexo, territorio, cultura, lengua, capacidad que se presentan en los espacios escolares, se expresan en relaciones de poder que se entrelazan y determinan de manera desigual y asimétrica a favor de unas niñas, niños, adolescentes, maestras y maestros, y en detrimento de otras y otros... Este eje articulador parte del valor y dignidad de todas las formas de vida en su diversidad, cuya expresión escolar encuentra unos principios éticos comunes para el diálogo y la convivencia entre niñas, niños, adolescentes y adultos y de relación con múltiples saberes y conocimientos expresados en los campos formativos. En este sentido, se busca que la formación de las niñas, niños y adolescentes, en todos los niveles, grados y modalidades de la educación básica, permita la construcción de una idea del ser humano encarnada en el sujeto colectivo que forma un todo con la naturaleza. La vida de la persona adquiere sentido en tanto es comunidad, por lo tanto, la escuela retoma este principio para formar sujetos centrados en el bienestar de la vida en comunidad, con quienes cohabitan el territorio. (SEP, 2022, p.112)

Si bien se hace una disertación de ideas en torno a la interculturalidad y el reconocimiento de la diversidad, los planteamientos epistémicos no se traducen en una ruta de implementación pedagógica,

aunque nuevamente se reconoce que los docentes serán quienes tendrán esta responsabilidad:

Se abre la posibilidad para que las maestras y maestros, en tanto profesionales de la enseñanza, construyan con sus estudiantes diversas formas de articulación con la realidad, en cuya interacción se puedan erigir otras formas de relación con el mundo, considerando de manera efectiva la interacción simétrica con diversas culturas, saberes, y lenguas. (SEP, 2022, p.115)

Conclusiones

El devenir histórico que se ha presentado muestra rupturas y continuidades en la educación mexicana en torno a las posturas epistémicas y pedagógicas que apuntan a instaurar y afianzar el enfoque de educación intercultural en México. Desde una educación indígena que transitó por los enfoques de la educación bilingüe bicultural, intercultural bilingüe, de atención a las diversidades lingüísticas y culturales, hasta llegar hoy a una política pública en el marco de los derechos, que progresivamente ha logrado incorporar la interculturalidad en la agenda política y educativa nacional.

Se reconoce que el diálogo presentado al lector tiene limitaciones sobre el estado actual de la implementación del enfoque intercultural en las prácticas pedagógicas de los docentes o en la documentación amplia de investigaciones sobre experiencias exitosas en diversos contextos del país. El alcance es modesto, pero recoge una serie de posicionamientos que permiten vislumbrar que al día de hoy el discurso sobre la interculturalidad está vigente en nuestro país. Sirva este esfuerzo para abrir un diálogo con otros países sobre el avance de la interculturalidad en los proyectos de gobierno que respondan con calidad y pertinencia a las necesidades educativas de los grupos poblacionales, teniendo como referentes conceptuales y analíticos a la diversidad cultural y la interculturalidad.

Referencias

- Arteaga B. y Camargo S. (2014). “Formar profesores y normalizar la enseñanza: El destino de las escuelas normales a finales del siglo XIX y la fundación de la Normal Veracruzana”. En Galván L. y Galindo G. (Coord.) *Historia de la Educación en Veracruz* (pp. 281). México: Universidad Veracruzana/Gobierno del Estado de Veracruz/Secretaría de Educación de Veracruz.
- Bertely, M., Dietz, G. y Díaz, M. G. (2013). *Multiculturalismo y Educación 2002-2011*. México: ANUIES. Recuperado de <http://www.comie.org.mx/v5/sitio/wp-content/uploads/2020/08/Multiculturalismo-y-educaci%C3%B3n.pdf>
- Castillo, R., Cuevas, M.C. y Morales C. (2021). Entre continuidades y rupturas, dos décadas de formación inicial de docentes de educación indígena con perspectiva intercultural en Veracruz, México. En Brito, S., Basualto, L., Inatzu, R. y Contreras, A.M. (Eds.), *Lo social en acción: Problematizando la intervención social en contextos inéditos* (p. 83). Santiago de Chile: Aún creemos en los sueños. Recuperado de: <https://www.lemondediplomatique.cl/libro-lo-social-en-accio%CC%81n-problematizando-la-intervencio%CC%81n-social-en.html>
- Díaz, E. (mayo-agosto, 2001). *Sociolingüística y planeación lingüística. Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 6 (12), 283-315. Recuperado de <https://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v06/n012/pdf/rmiev06n12scB07n01es.pdf>
- Diario Oficial de la Federación de México (2001, 14 de agosto). *Decreto*. Ciudad de México: Secretaría de Gobernación. Recuperado de: http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=762221&fecha=14/08/2001
- Diario Oficial de la Federación de México (2013, 20 de mayo). *Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018*. Ciudad de México: Secretaría de Gobernación. Recuperado de:

http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5299465&fecha=20/05/2013

Diario Oficial de la Federación de México (2019, 12 de julio). *Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024*. Ciudad de México: Secretaría de Gobernación. Recuperado de:

http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5565599&fecha=12/07/2019

Diario Oficial de la Federación de México (2019, 30 de septiembre). *DECRETO por el que se expide la Ley General de Educación y se abroga la Ley General de la Infraestructura Física Educativa*. Ciudad de México: Secretaría de Gobernación. Recuperado de:

https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5573858&fecha=30/09/2019

Dietz, G. y Mateos, L. S. (2011). *Interculturalidad y educación intercultural en México. Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*. México: SEP. Recuperado de: <https://www.uv.mx/iiie/files/2013/01/Libro-CGEIB-Interculturalidad.pdf>

Gallegos, C. (2015). Pensamiento y acción política de José Vasconcelos. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 37(149). Recuperado de: <http://www.revistas.unam.mx/index.php/rmcyps/article/view/51078/45792>

Malaga, S. (2019). *El análisis del discurso Inter-Cultural: Horizonte de intelección emergente para los estudios interculturales*. Ponencia presentada en el Congreso Nacional de Investigación Educativa, Acapulco, Guerrero, México. Recuperado de: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/3767.pdf>

Mateos, L. S., y Dietz, G. (2016). *Universidades interculturales en México: balance crítico de la primera década*. *Revista mexicana de investigación educativa*, 21(70), 683-690. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662016000300683

- Tapia, L. A. (2016). *El subsistema de universidades interculturales en México. Entre la política social y la política educativa*. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México), vol. XLVI, núm. 1. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/jatsRepo/270/27044739002/html/index.html>
- Secretaría de Educación Pública. (2012). *Atención a la Diversidad. Quinto semestre. Plan de Estudios 2012*. México: Autor.
- Secretaría de Educación Pública (2017). *Modelo Educativo para la Educación Obligatoria*. México: Autor.
- Secretaría de Educación Pública. (2018). *Atención a la Diversidad. Cuarto semestre. Plan de Estudios 2018*. México: Autor.
- Secretaría de Educación Pública. (2019). *La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas*. México: Autor.
- Secretaría de Educación Pública. (2022). *Plan de Estudios de Educación Básica*. México: Autor.

El devenir histórico de la educación intercultural en México desde una perspectiva socioeducativa*

María Guadalupe Ñeco Reyna¹

María Guadalupe Venteño Jaramillo²

Celita Isabel Pinos Rodríguez³

Introducción

Este ensayo presenta el devenir histórico de la educación intercultural y su impacto en la transformación Sociocultural, esto nos remite a la comprensión de una herramienta a nivel sociopolítico que fomenta la democracia, la justicia social y propicia una cultura de derechos humanos y de paz; la cual tiene como base el respeto, el diálogo intercultural y el reconocimiento a la diversidad cultural, como riqueza para la transformación sociocultural de la sociedad, porque solo así, se podrá alcanzar como sociedad, la competencia de convivir en armonía.

A nivel Internacional, México es un país reconocido ampliamente por su multiculturalidad, con una gran historia cultural, desde los orígenes con los aztecas, toltecas, mixes, popolucas, etc., quienes resistieron el embate de la conquista española y el sometimiento a la esclavitud. El México antiguo contaba con un gran desarrollo en la escritura, pintura, danzas ancestrales, tradiciones y costumbres que fueron erradicadas durante la conquista española. Aún quedan vestigios que dan cuenta de la grandeza de estas culturas tales como las zonas arqueológicas de los imperios maya, azteca e inca que representan la gran cultura de Latinoamérica.

México se distingue como un país pluricultural, donde se relacionan diversos grupos de población indígena que conviven de manera conjunta, en escenarios multiculturales, interculturales con

https://doi.org/10.47377/6979709.cap5*

<https://orcid.org/0000-0002-7914-4239>

<https://orcid.org/0000-0003-4832-6221>

<https://orcid.org/0000-0002-3670-5278>

una diversidad cultural llamada, diversidad de diversidades, de acuerdo con Aguilar (2015). En este contexto se encuentran localidades y pueblos diferentes, denominados pueblos originarios, algunos de ellos se han visto en la necesidad de migrar, algunos de estos por diversas razones. Estos grupos buscan ser tomados en cuenta y que sus derechos humanos se respeten, por otro lado, luchan por el reconocimiento de su identidad, además de sus necesidades y la falta de oportunidades, buscando alcanzar mejores condiciones de vida; para ello manifiestan públicamente la exigencia de crear políticas públicas inclusivas, con un enfoque de reconocimiento del respeto a la diferencia de cada individuo, además del respeto a la comunidad diversa y con enfoque de inclusión.

En este contexto, el presente documento tiene los siguientes objetivos: en primer lugar, recopilar de manera sistemática y cronológica los contenidos relacionados con el tema y construir un “estado del arte” que permita reconocer e identificar diversas limitantes, avances y aspectos vinculados a la educación intercultural, utilizando una perspectiva sociocultural. En segundo lugar, identificar los diferentes proyectos implementados por el gobierno, evaluando a los diversos actores políticos a través de acciones estructuradas que permitan revisar y asegurar soluciones de calidad con un enfoque inclusivo y basado en los derechos humanos. Con este enfoque es posible abordar las necesidades educativas de los diversos grupos y de la población en general. Además, se propone el uso de referentes conceptuales que sean coherentes con la diversidad cultural e intercultural para una mejor interpretación y análisis.

A continuación, se presentan los apartados que exploran la perspectiva que la historia educativa ofrece para analizar el devenir histórico de la educación intercultural y su impacto en la transformación sociocultural en México. También se examinan eventos significativos en la historia contemporánea de México, junto con algunas propuestas relacionadas con el enfoque educativo intercultural, en línea con la política educativa actual del estado mexicano. Se plantean preguntas clave, como ¿cómo se aborda el reconocimiento de las diversidades en el país?, ¿qué prácticas culturales fomentan el desarrollo de la identidad cultural en México?, y ¿cuál es la incidencia de las políticas educativas en

la construcción de la identidad cultural en la sociedad?, para responder a estas interrogantes se presentan los siguientes apartados: introducción, desarrollo, conclusiones.

Desarrollo

Al referirse al devenir histórico de la educación intercultural en México desde una perspectiva sociocultural, se enfatiza la pluriculturalidad y la multiculturalidad, siendo estos los referentes más utilizados en América latina. En la búsqueda para trazar la trayectoria de la educación intercultural en México desde la perspectiva sociocultural, se identificaron una serie de documentos que parten del concepto de cultura. Se entiende a la cultura como toda acción humana que posibilita la generación de conocimientos y apropiación a través de la interacción con el entorno, la difusión y extensión comunitaria, considerando que “En principio, conviene dejar claro que el concepto de cultura no es tanto descriptivo como analítico” (Bachelard, 2000, p. 297). A continuación, se analiza y reconoce la diversidad a través de un estado del conocimiento, revisando documentos y propuestas académicas que respaldan los compromisos del estado mexicano.

Reconocimiento y valoración de las diversidades en México

Para reconocer y valorar la diversidad cultural en México, se parte del concepto de cultura como una categoría analítica de la vida social. Este entendimiento de la cultura no busca referirse a un objeto específico, sino establecer un marco amplio para definir un rasgo de la sociedad moderna: la escisión entre subjetividad y orden social. Desde la perspectiva de los estudios culturales, la cultura se considera en un sentido amplio, produciendo una transición de una reflexión centrada en el vínculo entre cultura y nación a una centrada en la cultura de los grupos sociales (Matterlart y Neveu, 2004, p. 15).

Entre los documentos más destacados que analizan estas categorías se encuentra la Agenda 2030 de Desarrollo Sostenible de la

Organización de las Naciones Unidas (2024), de la cual México forma parte. Este documento propone abordar las causas estructurales de la pobreza, combatir las desigualdades y generar oportunidades para mejorar la calidad de vida de la población. En su objetivo 4, establece “la necesidad de promover el desarrollo y la valoración de la diversidad cultural, reconociendo la contribución de la cultura al desarrollo sostenible” (ONU, 2024). Así mismo, en su objetivo 11, subraya “la importancia de redoblar esfuerzos para proteger y salvaguardar el patrimonio cultural y natural del mundo” (Idem. p. s/n).

Adicionalmente, el Programa Sectorial de Cultura 2020-2024 (Secretaría de Cultura, 2018), tiene como objetivos prioritarios “la reducción de la desigualdad en el ejercicio de los derechos culturales, especialmente en contextos de vulnerabilidad” (Idem, p. s/n). Este mismo documento, menciona la necesidad de fortalecer los ciclos, prácticas e identidades culturales, así como proteger y conservar la diversidad, la memoria y los patrimonios culturales de México mediante acciones de preservación, investigación, protección y promoción de su conocimiento y apropiación.

A nivel nacional, el Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024, en su sección II, política social, numeral nueve, sobre “tandas para el bienestar”, dicho proyecto hace referencia a la cultura para la paz, el bienestar y todos. Destaca que los seres humanos viven en sistemas culturales que abarcan desde el lenguaje hasta las celebraciones, los patrones de comportamiento, la alimentación, hasta el disfrute y consumo de productos tradicionalmente denominados culturales, como la música, las artes plásticas, las letras y las artes escénicas (Plan Nacional de Desarrollo, 2019). Estos documentos representan horizontes políticos para los procesos interculturales, mostrando la existencia de panorámicas nacionales multiculturales y cómo han ido evolucionando en las sociedades modernas. Integran una perspectiva de diversidad de diversidades en diversos ámbitos, contribuyendo a la conceptualización y construcción de una gramática en función de la multiculturalidad e interculturalidad en nuestras sociedades.

Para reconocer y valorar las diversidades se han generado

compilaciones, investigaciones, libros y publicaciones que reflejan una amplia producción académica sobre la Diversidad Cultural en México. Estas iniciativas permiten identificar una trayectoria sobre la educación intercultural. Algunas de ellas se destacan por su importancia y trascendencia, como lo es el Suplemento del Boletín Diario de Campo de octubre de 2006, núm. 39, titulado “Diversidad y Reconocimiento: aproximaciones al Multiculturalismo y la Interculturalidad en América Latina”. Este suplemento incluye ensayos que abordan el tema desde distintas perspectivas en países como Argentina, Bolivia, Perú, Ecuador, Venezuela, Chile, México y Brasil, ofreciendo panorámicas comprensivas de los procesos interculturales y evidenciando la existencia de universos nacionales multiculturales. Los argumentos presentados se enmarcan en los procesos históricos y en la emergencia contemporánea de movimientos etnopolíticos en toda América Latina. Aunque los pueblos indígenas han sido actores clave en las rebeliones contra el colonialismo, hacia la década de 1960-1970, participaron en acuerdos internacionales y nacionales a través de grupos civiles a favor de los derechos humanos, reconociendo la diversidad como un valor de la sociedad.

Otra obra relevante en este tópico es el libro titulado “Interculturalidad y Educación Intercultural en México: Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos” publicado por la Secretaría de Educación Pública con la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB) de México (Dietz y Mateos Cortés, 2011). Al sumergirnos en la obra y, según los propios autores, el objetivo general de este estudio y del libro es “recopilar, analizar y comparar los principales discursos académicos, políticos y educativos relacionados con el análisis crítico de la Multiculturalidad, Interculturalidad y el enfoque educativo Intercultural en México”.

Este estudio busca suscitar el debate nacional sobre las implicaciones de sus tres componentes sustantivos: la diversidad, la diferencia y la desigualdad (Idem). El proceso de gestación de este libro abarca diversas etapas y actividades, incluyendo la recopilación de enfoques generados en torno a la interculturalidad en el ámbito educativo desde los años noventa, el análisis y comparación de dichos

enfoques en función de sus gramáticas discursivas, y la vinculación de la tipología de enfoques con sus interferencias discursivas transnacionales. Se identifica la propuesta del reconocimiento de la perspectiva de interculturalidad desde la diversidad de diversidades.

En este mismo tenor, se incluye otra obra significativa “Educación e Interculturalidad: Política y políticas” del Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias de la Universidad Nacional Autónoma de México (Baronnet y Tapia, 2013). Este libro recoge valiosas contribuciones derivadas del seminario de investigación “Política, Educación e Interculturalidad” organizado por este centro el cual se llevó a cabo entre septiembre de 2010 y febrero de 2011 en Cuernavaca, Morelos. Su objetivo principal fue examinar colectivamente nuevos planteamientos y resultados de investigación en el ámbito de las políticas de educación bilingüe e intercultural, prestando especial atención a las prácticas de los actores sociales involucrados.

Desde otra perspectiva, Jesús Aguilar Nery, en su artículo “Genera una narrativa sobre la Educación Intercultural desde la frontera norte” publicado en la Revista Mexicana de Investigación Educativa busca realizar una lectura argumentada que atienda y razone las definiciones sobre la educación intercultural en los discursos institucionales en México. Utilizando documentos oficiales del gobierno federal y de Baja California, el autor se propone llevar a cabo un ejercicio de autocomprensión y debate. (Aguilar, 2004). El interés principal de Aguilar es mostrar las convergencias y divergencias, los problemas y perplejidades, así como la evolución de los discursos sobre la interculturalidad en las instancias oficiales durante la última década. Su conclusión destaca las fallas y contradicciones presentes en los discursos institucionales, especialmente en lo relacionado con la definición de cultura y en la orientación de las prácticas escolares.

Mejora de la redacción: Prácticas Culturales para el Desarrollo de la Identidad Cultural en México

México es el segundo país con mayor diversidad cultural en el mundo, después de la India. Este último cuenta con 62 pueblos indígenas

y sus diversas lenguas, alberga a más de 12 millones de personas, constituyendo aproximadamente la quinta parte de su población, según la Fundación por una Cultura de Paz (López, 2001). Al abordar la perspectiva de la diversidad cultural en México, se identifican diversas prácticas culturales que configuran su identidad. Entre las más relevantes destacan la diversidad cultural en la educación, la variedad gastronómica, las expresiones culturales religiosas, la diversidad étnica, el cine, la multiplicidad de lenguajes y la interacción entre la diversidad cultural y la globalización.

En el intento de reconocer las diversas riquezas culturales, se han formulado cinco principios transversales de inclusividad: a) La diversidad humana: Considerar al ser humano como un ser diverso, titular de los mismos derechos, independientemente de su diversidad funcional; b) La accesibilidad universal: Reconocer que mediante el diseño para todos se puede satisfacer mejor al 100% de la población, especialmente al 40% que necesita accesibilidad universal, abarcando a personas con diversidad funcional, mayores de 65 años y aquellos con necesidades especiales temporales; c) La responsabilidad social corporativa: Contemplar la legislación como un principio y no como un fin, yendo más allá del simple cumplimiento legal; d) El Diseñar de manera universal las ofertas considerando al cliente diverso como el más exigente, garantizando comodidad, seguridad y eficiencia para todos los clientes; e) La inclusión social y la normalización de la diversidad: Incluir a todos en las acciones organizativas y normalizar la diversidad, asegurándose de que todas las comunicaciones sean accesibles para todos. Con el propósito de reconocer los grupos vulnerables y fomentar una cultura de la información, se proponen programas inclusivos que aborden la pluralidad en las lenguas, grupos con discapacidad, personas adultas mayores, grupos indígenas, niñas, niños y adolescentes, así como la identidad y la diversidad.

Por otra parte, se considera que para atender y mitigar la violencia derivada de la discriminación, racismo, homofobia, estereotipos y prejuicios, se plantean sugerencias y recomendaciones, tales como: a) Alianzas estratégicas: Colaboración entre sistemas de salud, políticas públicas, educación, IMSS e ISSSTE para revitalizar

programas de prevención y salud pública; b) Rescate de brigadas de salud: Reactivación de programas que llevaban información a todas las comunidades; c) Desvinculación de programas sociales de cuestiones políticas: Evitar aspectos electoreros; d) Prácticas educativas y diálogo intercultural: Facilitar prácticas sociales inclusivas, promoviendo el respeto, acogimiento y convivencia en la diversidad. e) Considerar la diversidad poblacional: Generación de información impactante en el imaginario colectivo y representaciones sociales sobre la pandemia; centrada en la ciudadanía: Crear ambientes abiertos y flexibles que reconozcan, valoren y aprecien la diversidad cultural como una cualidad inherente del ser humano.

Políticas en la construcción de la identidad cultural a nivel práctico

México es un país de naturaleza pluricultural, en la que coexisten una gran cantidad de culturas, el concepto la pluriculturalidad indica una convivencia de culturas en el mismo espacio territorial, aunque sin una profunda interrelación, la multiculturalidad normalmente se refiere, a la existencia de distintos grupos culturales que, en la práctica social y política, permanecen separados, divididos y opuestos, mientras la pluralidad se da, entre y dentro de las culturas mismas por otro lado la interculturalidad es inseparable de la cuestión de la identidad (Touraine, 1998).

Se afirma, que el acto de relacionarse con personas, saberes, sentidos y prácticas culturales diversas requiere un autoconocimiento, de las identidades propias que se forman y destacan tanto lo propio como las diferencias. La identidad propia, no es algo que podamos elegir, sino que, se tiene que negociar socialmente con todos los otros significados e imágenes construidos como conocimientos que nuestro propio uso de la identidad activa (Hall, 1997).

Por otro lado, identificarse dentro del entorno familiar y cultural requiere, al mismo tiempo, diferenciarse de otros distintos y diferentes procesos de identificación, muchas veces inconscientes. Hacer

estos procesos evidentes, es parte de construir la interculturalidad, de reconocer que hay una dialéctica entre la identidad, la alteridad, la mismidad, otredad, pertenencia y la diferencia (Guerrero, 1999). Lo inter es lo que Homi Bhaba (2015), refiere como el espacio intermedio o el “tercer espacio” donde dos o más culturas se encuentran, un espacio de traducción y negociación en el cual cada una mantiene algo de sí, sin asimilarse a la otra.

Se comprende que la interculturalidad, representa procesos (no productos o fines) dinámicos y de doble o múltiple dirección, repletos de creación y de tensión y siempre en construcción; procesos enraizados en las brechas culturales reales y actuales, caracterizadas por asuntos de poder y por las grandes desigualdades sociales, políticas y económicas que no nos permiten relacionarnos equitativamente, y procesos que pretenden desarrollar solidaridades y responsabilidades compartidas. “eso es el reto más grande de la interculturalidad: no ocultar las desigualdades, contradicciones y los conflictos de la sociedad o de los saberes y conocimientos” (algo que el manejo político muchas veces trata de hacer), sino trabajar con, e intervenir en ellos. (Walsh, 2005).

La Política Pública asociada con la Investigación Académica en México

A los conceptos vertidos anteriormente sobre la educación intercultural en México, se incorpora al análisis, el papel que las políticas públicas frente al diálogo de la educación intercultural, dado que son las instituciones quienes cristalizan la mayor parte de la investigación académica y en ese sentido son las políticas públicas quienes por medio de la asignación presupuestal quienes van determinando el destino del presupuesto para la investigación en general y por tanto, también en lo particular.

Partiendo de la premisa de que, en México, la mayor parte de la investigación se realiza en las instituciones de educación superior, es pertinente señalar que desde 2004 se han creado 12 universidades interculturales en los siguientes estados: Sinaloa, el Estado de México,

Tabasco, Puebla, Chiapas, Veracruz, Quintana Roo, Michoacán, Guerrero, San Luis Potosí, Hidalgo y Nayarit (Schmelkes, 2009). Lo anterior significaría que dichas instituciones estarían desarrollando actividades de investigación, sin embargo, la evidencia muestra que no es así. Se describen brevemente los siguientes apartados relacionados con: a) recursos para la investigación, b) producción académica, c) acceso a la información científica, d) divulgación y extensión de la investigación, e) vinculación entre la Investigación-academia, gobierno y empresa.

Políticas en la Construcción de la Identidad Cultural a Nivel Práctico

México se distingue como un país intrínsecamente pluricultural, donde convergen diversas culturas. La pluriculturalidad, que implica la coexistencia de culturas en un mismo espacio territorial sin una interrelación profunda, contrasta con la noción de multiculturalidad, que sugiere la existencia de grupos culturales separados y opuestos en la práctica social y política. La pluralidad, en cambio, se manifiesta entre y dentro de las propias culturas. En este contexto, la interculturalidad surge como inseparable de la cuestión de la identidad (Touraine, 1998). El acto de relacionarse con diversas personas, conocimientos, significados y prácticas culturales demanda un autoconocimiento de las identidades propias, destacando tanto lo propio como las diferencias. La identidad no es una elección, sino un proceso que se negocia socialmente, activando significados e imágenes construidos a través del uso de la identidad (Hall, 1997).

Identificarnos dentro del entorno familiar y cultural implica, al mismo tiempo, diferenciarnos de otros procesos de identificación. La construcción de la interculturalidad radica en reconocer la dialéctica entre la identidad y la alteridad, la mismidad y la otredad, la pertenencia y la diferencia (Guerrero, 1999). El “inter” alude al espacio intermedio o “tercer espacio” de Homi Bhaba (1998), donde dos o más culturas se encuentran, manteniendo cada una su esencia sin asimilarse por completo a la otra.

La interculturalidad se comprende como procesos dinámicos, bidireccionales y en constante construcción. Estos procesos, arraigados en las brechas culturales reales y actuales, enfrentan desafíos de poder y desigualdades sociales, políticas y económicas que dificultan las relaciones equitativas. El reto principal de la interculturalidad es abordar abiertamente las desigualdades, contradicciones y conflictos en lugar de ocultarlos, trabajando con ellos e interviniendo en su resolución.

En el contexto de la educación intercultural en México, es crucial examinar el papel de las políticas públicas en el diálogo educativo. Las instituciones, al cristalizar gran parte de la investigación académica, son determinadas por las políticas públicas mediante la asignación presupuestal, lo que impacta el destino de la investigación en general y específicamente en la educación intercultural.

A pesar de la creación de 12 universidades interculturales en varios estados desde 2004, la evidencia sugiere que estas instituciones no han desarrollado actividades de investigación de manera significativa. Se abordan brevemente los siguientes aspectos relacionados con la investigación académica: a) recursos para la investigación, b) producción académica, c) acceso a la información científica, d) divulgación y extensión de la investigación, e) vinculación entre investigación, academia, gobierno y empresa.

Recursos para la Investigación

El financiamiento primordial para la investigación en México proviene del gobierno federal y se ejecuta principalmente en las instituciones de educación superior, tales como universidades e institutos tecnológicos. Por consiguiente, resulta esencial comprender la asignación presupuestaria programada para la educación superior, ya que el porcentaje destinado a estas instituciones está directamente relacionado con el presupuesto destinado a la investigación.

A continuación, se presenta un cuadro que ilustra la evolución del presupuesto federal destinado a las universidades e institutos tecnológicos durante el periodo comprendido entre 2015 y 2021. Este

análisis proporciona una visión clara de la tendencia y el alcance de los recursos financieros destinados a respaldar la investigación en el ámbito educativo superior.

Tabla 1. Presupuesto de educación superior 2020-2021

Año	Matrícula de Educación Superior		Presupuesto ordinario total	
	Total de alumnos	Variación porcentual respecto a 2015	Monto (pesos constantes)	Variación porcentual respecto a 2015
2015	2,444,128		167,654.3	
2016	2,587,922	5.9%	167,798.9	0.1%
2017	2,690,287	10.1%	161,947.6	-3.4%
2018	2,695,729	10.3%	161,749.8	-3.5%
2019	2,773,659	13.5%	162,635.3	-3.0%
2020	2,849,433	16.6%	162,772.5	-2.9%
2021p	ND	ND	162,669.3	-3.0%

ND: Aún no se cuenta con el dato de la matrícula de educación superior para el ciclo escolar 2020-2021.

P: Proyecto de presupuesto.

Fuente: Formatos 911 de educación superior y Presupuesto de Egresos de la Federación de cada año.

Fuente: ANUIES (2020) Secretaría General Ejecutiva.

a) Recursos para la Investigación. Como se evidencia en el análisis, se observa una disminución en el presupuesto destinado a los años 2020 y 2021 en términos porcentuales, impactando directamente en el monto total asignado para la investigación. Tomando como ejemplo a la UNAM para el ejercicio presupuestal de 2021, del presupuesto total aprobado, el 91.6% (42 mil 738 millones de pesos) proviene de aportaciones del gobierno federal, mientras que el 8.4% restante corresponde a ingresos propios. Del total, el 60.7% se destinará a la docencia (28 mil 314 millones de pesos), y el 27% se canalizará a la investigación (12 mil 593 millones de pesos) (Gaceta UNAM, 2020). Es relevante mencionar que no existe una partida específica asignada presupuestalmente para la investigación en educación intercultural, ya que las universidades en México determinan sus presupuestos internamente según sus órganos colegiados.

b) Producción Académica. Esta situación destaca la necesidad de un enfoque consciente y regulado en la actividad de investigación, lejos de ser espontánea. Las investigaciones en educación intercultural se llevan a cabo con los recursos proporcionados por las universidades,

y la asignación presupuestal está sujeta a compromisos políticos y sociales con el gobierno en turno. La competencia por el presupuesto en las universidades, donde los proyectos de investigación entran en evaluación junto con otras disciplinas, dificulta contar con presupuestos constantes y planificados en esta materia.

c) Acceso a la Información Científica. Con los avances científicos y la digitalización de la información, el acceso a la información científica ha experimentado una diversificación en los modos de acceso y tipos de información. Esto incluye bases de datos de referencias bibliográficas, bases de datos electrónicas de revistas, bases de datos de tesis doctorales y portales científicos, entre otras modalidades.

d) Divulgación y Extensión de la Investigación. Las acciones de divulgación y extensión de la investigación están estrechamente vinculadas a la divulgación científica. Esto implica la generación de información, formación de recursos humanos, y servicios y productos de investigación. Es esencial promover foros científicos en diversas comunidades, utilizando un lenguaje accesible y fomentando el interés en la ciencia desde los niveles educativos iniciales.

e) Vinculación entre la Investigación-Academia, Gobierno y Empresa. La vinculación universidad-empresa es crucial para el desarrollo económico y se mide mediante indicadores como patentes, licenciamiento y creación de empresas. En países en desarrollo, los canales informales de interacción son igualmente importantes que las interacciones formales. Las políticas públicas juegan un papel clave en esta vinculación y deben adaptarse a los patrones culturales, tipos de empresa e intensidad de investigación en el territorio. La diversificación de los canales de vinculación, como el canal tradicional, de servicios, de información y de innovación, es esencial para fortalecer estos lazos en el contexto mexicano.

Conclusiones

En el actual escenario de globalización, resulta imperativo

reconsiderar, replantear y reinventar los objetivos del proceso educativo para lograr una auténtica Educación Pluricultural. Este ejercicio implica una revisión detallada de los contenidos, metas, valores y principios que orientan la acción educativa, con el propósito de ofrecer respuestas claras y precisas a los educadores en torno a la esencial pregunta: ¿qué significa educar y ser educado?

Este replanteamiento se traduce en la necesidad de imaginar nuevos métodos pedagógicos, revisar el enfoque educativo intercultural y promover la alternancia, dando espacio para la emergencia de nuevas generaciones de docentes caracterizados por su creatividad ilimitada y su capacidad para inspirar entusiasmo en los estudiantes. Asimismo, implica recuperar la motivación intrínseca del proceso de aprendizaje y cultivar entornos saludables e inclusivos que fomenten la paz.

Para alcanzar la verdadera multiculturalidad, como destaca Stavenhagen (1996, p. 232), la educación debe ser capaz de equilibrar las demandas de la integración a nivel global y nacional, al mismo tiempo que atiende las necesidades específicas de comunidades particulares, ya sean rurales o urbanas, cada una con su cultura única. En este proceso, se destaca la importancia de respetar y valorar estas identidades culturales propias, fomentando el aprecio por la diversidad en todas sus manifestaciones, reconociendo las grandes contribuciones de las culturas en México a la humanidad.

Referencias

- Aguilar Cavallo, Gonzalo, Gajardo, Benjamín, & León, Ana Pía. (2015). *Equidad, inclusión social y democracia: una respuesta crítica a los argumentos en contra del activismo judicial*. Estudios constitucionales, 13(1), 373-398. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-52002015000100011>
- Aguilar, N. J. (2004). Hacia una memoria argumental sobre la educación intercultural en México. Una narrativa desde la frontera norte. *Revista mexicana de investigación educativa*, 9(20), 39-59.
- Bachelard, G. (2000). *La formación del espíritu científico*. México, Siglo

veintiuno editores, 2000, p. 297.

- Baronnet, B. y Tapia, M. (coords.) (2013). *Educación e Interculturalidad. Política y políticas*. Cuernavaca, CRIM/UNAM. 204 p. ISBN: 978-607-02-4371-4. *Quaderns-e de l'Institut Català d'Antropologia*, (19 (2)), 147-149.
- Bhabha, H. (2015). *Debate sobre la hibridación cultural: identidades multiculturales y la política del antirracismo*. Publicación de Bloomsbury.
- Canclini, N. G. (2004). Diferentes, desiguales o desconectados. *Revista CIDOB d'afers internacionals*, 113-133. Barcelona: Gedisa. Gaceta UNAM (2020) Dic 10, 2020. Intercultural Education, vol. 20, núm. 1, pp. 5-17.
- Consejo Mexicano de Investigación Educativa. (2003). La investigación educativa en México: usos y coordinación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8(19),847-898.[fecha de Consulta 11 de septiembre de 2021]. ISSN: 1405-6666. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14001912p>.
- CONACYT 2021.-*Convocatoria, producción, protección, reconocimiento y resignificación de las memorias y la Diversidad cultural y biocultural*. Gobierno de México 2019 Recuperado de <http://www.conacyt.org.mx/v5/sitio/wp-content/uploads/2020/08/Multiculturalismo-y-educaci%C3%B3n.pdf>
- Díaz, E. (mayo-agosto, 2001). *Sociolingüística y planeación lingüística*. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 6 (12), 283-315. Recuperado de <https://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v06/n012/pdf/rmiev06n12scB07n01es.pdf>
- Diario Oficial de la Federación de México (2020, 03 de julio). *Programa Sectorial de Cultura 2020-2024*. CDMX. México: Secretaría de Gobernación. Recuperado de: https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5596142&fecha=03/07/2020.
- Dietz, G. y Mateos, L. S. (2011). *Interculturalidad y educación intercultural en México. Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos*

mexicanos. México: SEP. Recuperado de: <https://www.uv.mx/ii/files/2013/01/Libro-CGEIB-Interculturalidad.pdf>

Hall, S. (1997). *Identidade cultural*. Fundação Memorial da América Latina.

Loera Ochoa, Esperanza y Thais Loera Ochoa (2017) *Un desafío para México: la cultura de la paz*. En: Revista Misión Jurídica / ISSN 1794-600X / E-ISSN 2661-9067. Vol. 10 - Núm. 13/ Julio - Diciembre de 2017 / pp. 189 – 208. Disponible en: <https://www.revistamisionjuridica.com/wp-content/uploads/2020/09/8-Un-desafio-para-Mexico.pdf>

López, L. E. (2001). La cuestión de la interculturalidad y la educación latinoamericana. *Análisis de perspectivas de la educación en la región de América Latina y el Caribe*, 1, 382-406.

Mateos, L. S., y Dietz, G. (2016). Universidades interculturales en México: balance crítico de la primera década. *Revista Mexicana de investigación educativa*, 21(70), 683-690. [fecha de Consulta 13 de septiembre de 2021]. ISSN:http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-6662016000300683

Mattelart, A., Neveu, É., & Marcionilo, M. (2004). *Introdução aos estudos culturais*. Parábola, 2004. 215p. *Revista Novos Rumos Sociológicos*, ISSN: 2318 -1966 v. 3, n. 3 jan - jun 2015.

Pérez, G. Á. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.

Plan Nacional de Desarrollo. (1995). Disponible en: <http://www.diputados.gob.mx/bibliot/publica/otras/pnd/pndind.html>.

Plan Nacional de Desarrollo (PND, 2019-2024). *Diversidad cultural y biocultural en México*. p.53. Recuperado de: <http://www.revistas.unam.mx/index.php/rmcpys/article/view/51078/45792>

Sarabia-Altamirano, G. (2016). *La vinculación universidad-empresa y sus canales de interacción desde la perspectiva de la academia, de la empresa y de las políticas públicas*. *Ciencia UAT*, 10(2), 13-22.

- Schmelkes, S. (2009). *Universidades interculturales en México: avances y dificultades*. *Educación Intercultural*, 20 (1), 5-17.
- Secretaría de Educación Pública. (2018). *Atención a la Diversidad. Cuarto semestre. Plan de Estudios 2018*. México: Autor.
- Secretaría de Educación Pública. (2018). Modelo educativo: Resumen ejecutivo. Recuperado de: https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/240629/1.-1_.pdf
- Sen, A. (2000). *El desarrollo como libertad*. *Gaceta Ecológica*, (55),14-20.[fecha de Consulta 6 de Marzo de 2022]. ISSN: 1405-2849. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=53905501>
- Stavenhagen, R. (1996). *Derechos indígenas y derechos culturales de los pueblos indígenas. Lo propio y lo ajeno*. Interculturalidad y sociedad multicultural, Plaza y Valdés, Asociación Alemana para la Educación de Adultos, instituto de la Cooperación internacional, México, 71-94.
- Tapia, L. A. (2016). *El subsistema de universidades interculturales en México*. Entre la política social y la política educativa. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, vol. XLVI, núm. 1. Recuperado de <https://www.redalyc.org/jatsRepo/270/27044739002/html/index.html>
- Touraine, A. (1998, julio). *Sociología: de los sistemas a los actores*. En *Lecture se presentó en la Sesión 2 del Simposio YI, Congreso de la ISA en Montreal*.
- Universidad Nacional Autónoma de México (2020). *Racismo en México y el mundo*. En: #Entrending. Producción Mayra Hidalgo y Lucero Ramírez. (Video).
- Walsh, C. (2005). *La interculturalidad en educación*. Perú. Ministerio de Educación. Dirección Nacional de Educación Bilingüe Intercultural.

La autorregulación como herramienta para prevenir el bullying*

Delsa Esther Castro Córdova¹

Rodolfo Benítez Pozos²

Introducción

En la actualidad, se plantea construir una sociedad donde los ciudadanos cuenten con derechos plenos. Es por ello que las escuelas deben procurar que, tanto los estudiantes, docentes y padres de familia, observen, valoren y velen por éstos. En este sentido se requiere contar con una adecuada formación en materia administrativa y legal, especialmente en temas centrales como lo es el bullying y el acoso escolar. Esto debido a que este tipo de violencia es una de las formas más generalizadas en el entorno educativo, de acuerdo con la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2020) afecta a uno de cada tres estudiantes. Es fundamental comprender este problema social, ya que perjudica a personas de todas las edades desde el ámbito de educación preescolar e inicial, hasta niveles universitarios y laborales.

El bullying, uno de los mayores causantes de la deserción escolar, se refiere a un comportamiento agresivo y repetitivo dirigido hacia una persona o grupo de personas con el propósito de causar daño físico, emocional o psicológico. Este comportamiento puede manifestarse de diversas formas, como el acoso verbal, la exclusión social, la difusión de rumores, la intimidación, el ciberacoso, el acoso racial o por orientación sexual, entre otros. Además de que puede tener graves consecuencias para las víctimas, incluyendo problemas de salud mental, trastornos de ansiedad, depresión, baja autoestima, y afectar negativamente a los espectadores que presencian estos comportamientos.

https://doi.org/10.47377/6979709.cap6*

<https://orcid.org/0009-0000-9360-9840¹>

<https://orcid.org/0009-0000-8053-1896²>

Es importante entender que el bullying no se limita solo a los entornos escolares; también ocurre en el lugar de trabajo, en línea y en otros contextos sociales. La lucha contra el bullying implica la promoción de la empatía, la tolerancia y la educación sobre la importancia de un trato respetuoso y amable hacia los demás.

En este sentido, es necesario que desde los grados escolares iniciales se empleen herramientas que permitan disminuir o incluso prevenir este grave problema. En este punto, un primer paso es considerar algunas de las causas del mismo. De acuerdo con el artículo de López de Turiso (2023) en la página del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), investigaciones sobre la agresión en los infantes revelan que el aprendizaje tiene un papel muy importante. Esto implica que ellos suelen imitar la agresión que observan en otras personas. Estos comportamientos los pueden aprender en la propia escuela o desde los ámbitos familiares, ya que los bulleadores usualmente proceden de un ámbito familiar en el que se muestran o practican conductas hostiles, envidias, discordias, indiferencias o exclusiones.

Otro punto clave, es que el aprendizaje de estos comportamientos sólo se consolida si tiene consecuencias positivas para el agresor, por lo que si la conducta es reforzada por el entorno se afianzará, mientras que, si es rechazada por el grupo tenderá a desaparecer. Es por esto que las estrategias educativas más efectivas contra el bullying se centran en los testigos y el papel del entorno.

Ahora bien, como menciona López de Turiso (2023),

es habitual que quien acosa experimente emociones de frustración, activación emocional o dificultad para controlar impulsos, siendo la agresión una forma de liberar estas emociones. Aunque existen otras formas de lidiar con el estrés o el malestar, es frecuente que muchos niños no las conozcan. (párr. 7)

Lo anterior hace considerar que, si el estudiante conociera otras maneras de liberar el estrés y controlar sus impulsos podríamos prevenir el acoso escolar.

Es en este sentido que cobra relevancia la autorregulación ya que, si bien las situaciones son complejas y se ven involucradas diferentes cuestiones como el entorno familiar, social o del aula, el niño puede tener la capacidad de elegir cómo reaccionar si trabaja con aprender a manejar sus emociones. Es decir, no siempre se puede cambiar lo que sucede en tu vida, pero sí la respuesta que das ante lo que pasa. Es así como en el presente ensayo se plantea mostrar algunas de las características del bullying y de la autorregulación para poder proponerla como una herramienta para la prevención del mismo en los centros educativos, sensibilizando al entorno escolar en promoción de valores como la empatía, la tolerancia y la paz.

Desarrollo

De acuerdo con Romero (2023), en el estudio oficial de la organización no gubernamental (ONG) internacional bullying sin Fronteras; para América, Europa, Asia, Oceanía y África que se realizó de enero de 2021 a febrero de 2022; se muestra que los casos de bullying en el mundo continúan en aumento: seis de cada diez infantes sufren todos los días algún tipo de acoso y ciberacoso. Esto se presenta en los centros educativos desde la educación inicial y preescolar hasta el nivel superior.

El término bullying proviene del vocablo Holandés “boel” que significa acoso, el cual fue utilizado por primera vez en los años 70`s por el sociólogo noruego Olweos. Inicialmente se identificaba a los agresores como “niños problema” o como “niño peleonero”, lamentablemente este problema social es cada vez más agresivo, de acuerdo con Romero (2023) esta práctica es la causa directa de más de 200,000 fallecimientos anualmente, por homicidio o por inducción al suicidio.

El acoso puede iniciar desde un simple “apodo” y llegar hasta un maltrato físico con serios detonantes de gravedad. Además, la evolución del bullying ha pasado a su vez por generaciones, estamos en una era cibernética y de grandes problemas sociales ligados al internet, por lo que el acoso surgido en la escuela ha pasado al ciberespacio. Tradicionalmente en menores implicaba el abuso físico y verbal en el patio del colegio, pero nuestra creciente dependencia de internet y los dispositivos conectados han derivado en que ese acoso no se detenga y surjan nuevos tipos de acosos.

Otro punto que agrava la situación son las dificultades que se presentan en la comunicación entre jóvenes, maestros y padres de familia. Esto iniciando por el temor, la pena o simplemente la indiferencia de las personas que observan y no denuncian los hechos suscitados de bullying o acoso escolar.

La violencia escolar no puede discutirse de forma aislada sin establecer conexiones entre aspectos del comportamiento público y privado, colectivo e individual, y del entorno familiar y comunitario, además del nivel socioeconómico de los sujetos participantes y su lugar en la institución escolar. Es así como, debido a la complejidad del fenómeno, cualquier estudio del mismo requiere del conocimiento profundo de la situación, los actores y aspectos que influyen directa e indirectamente en su manifestación y desarrollo.

De acuerdo con Ayala-Carrillo (2015),

...la violencia escolar es un reflejo del colapso de una sociedad con un estado de derecho débil, una estructura socioeconómica incapaz de satisfacer las necesidades básicas de la población y el colapso de la estructura social, que desencadena la lucha por lugares alternativos de supervivencia. y reestructuración sociopolítica. (p.493)

Esta es una realidad que niega cada día a millones de niños y jóvenes el derecho humano básico a la educación. Según la Universidad de Málaga (UMA, 2020) en el plano internacional, 247 millones de

niños y jóvenes podrían ser víctimas de violencia en sus escuelas y sus alrededores.

Cabe mencionar que las escuelas que no son inclusivas ni seguras violan el derecho a la educación declarado por la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño. Igualmente, no cumplen con la Convención contra la Discriminación en la Educación, que tiene como objetivo eliminar toda discriminación y promover medidas que garanticen la igualdad de oportunidades y de trato para toda la gente.

Respecto a las características de los bulleadores, éstos tienden a no respetar las leyes naturales ni sociales, confunden sus roles y dedican tiempo a explorar las debilidades del otro para atacarlo en sus lugares más vulnerables. Otra cuestión es que pueden participar en acoso y abuso de poder no sólo en el lugar de trabajo (hacia colegas o subordinados) o en la escuela (con amigos, compañeros de clase, profesores, estudiantes), sino también en sus familias (de padres a hijos, de hijos a padres, entre hermanos, contra cónyuges de hijos y viceversa, entre otros).

Los agresores son personas que se sienten frustradas, pero intentan ocultar sus defectos y debilidades proyectándolos en los demás. Buscan sentirse omnipotentes abusando del poder y empleando el chantaje para tener aliados que sean similares en términos de desempleo, habilidades profesionales, intelectuales y emocionales, prometiendo algún beneficio si se unen en contra de la víctima.

Algunos de los tipos de acoso escolar y bullying son los siguientes:

- **Físico:** ocurre cuando una persona recibe lesiones físicas mediante mordiscos, patadas, puñetazos, arañazos, golpes o empujones. Éste suele ser el más peligroso, puesto que puede llegar a heridas graves, como la pérdida de una extremidad, de un órgano o incluso el homicidio o el suicidio.

- Verbal: por medio de la comunicación oral es posible el intercambio de ideas y las interrelaciones con diferentes personas para fines diversos. Es decir, el lenguaje oral es el componente básico por medio del cual surgen las habilidades de comunicación social constructivas o destructivas. Entonces el acoso verbal se produce cuando el acosador utiliza de manera maliciosa la palabra para provocar angustia a otro y de ese modo sentirse poderoso.

Usualmente las primeras formas de abuso inician con las agresiones verbales para posteriormente transformarse en violencia física. Cabe mencionar que las primeras se ubican dentro de los daños morales dentro la normatividad, al considerarse un hecho que ofende la honra o fama, ya que es un ultraje de palabra con la intención de deshonar, mediante: burlas, insultos, bromas desagradables, amenazas, expresiones soeces, apodos, entre otros.

- Cyberbullying: tiene que ver con las nuevas tecnologías que abren más daño, haciendo humillación en el anonimato, esto conduce a abusos que trascienden los límites del espacio y el tiempo. Aplica a las redes sociales, blogs, páginas de internet, entre otros, donde puedes expresarte libremente sobre compañeros, conocidos y familiares, donde hay actitudes y acciones tales como el subir fotos retocadas o en situaciones humillantes a un gran foro anónimo que expresa opiniones y promueve abusos generalizados e ilimitados que tiene un alto potencial nocivo.

Así mismo, los jóvenes de las sociedades modernas han crecido con acceso a una red que les sitúa en una posición técnicamente ventajosa en comparación con los adultos que carecen de recursos para controlar y limitar las actividades de niños y jóvenes en sus computadoras. De esta manera internet se ha convertido en un espacio propicio para la violencia virtual que trasciende todos los escenarios reales, pero afecta a este último.

Es así como el ciberbullying consiste en el uso de ciertas tecnologías de la información y la comunicación como correos electrónicos, mensajes de texto, teléfono celular, mensajería instantánea, sitios web personales degradantes y conducta personal difamatoria en línea a un grupo que deliberada, repetida y maliciosamente que intenta dañar a otro.

En estos tres tipos de bullying, los acosadores son infelices, nada los satisface y suelen mentir todo el tiempo culpando a las víctimas por sus propios errores. Incluso llegan a creer que sus acciones son correctas. Cuando la víctima cede, se da por vencida y/o enferma, busca otra víctima. De hecho, nunca dejan de ser su propia víctima porque viven en autocompasión convencidos de que el otro siempre les quita injustamente, por lo que cuando se exponen a la verdad construyen nuevas mentiras para sostener la realidad que inventaron.

Tomando en cuenta lo anterior, es clara la importancia de que los niños, jóvenes y ciudadanos en general tengan una autorregulación que les permita liberar su frustración y estrés de maneras sanas. Esto actuando en pro de su beneficio y el de los demás evitando los maltratos psicológicos y físicos.

Entre más temprano se comience a trabajar en el desarrollo de la autorregulación más podremos prevenir graves problemas como el bullying. Es por ello que el favorecimiento de la misma en la niñez y en los jóvenes es un tema de investigación que cada vez atrae más la atención.

El término autocontrol, control emocional, regulación emocional o autorregulación suele utilizarse en el mismo sentido en diferentes textos. Goleman (1996, *cit. en*. Balsero, 2010) le llama autocontrol a la capacidad para controlar y adecuar nuestros sentimientos. Al respecto, López y González (2005) lo definen como la “capacidad de manejar y controlar los propios estados emocionales internos en aras de asumir la responsabilidad de los propios actos y reacciones” (p.23).

Por otro lado, Shapiro (2000) y Harris (2004) hablan de control emocional. El primero parte de lo planteado por Sigmund Freud, ya que, como menciona Shapiro (2000), los terapeutas y asesores que ayudan a los niños a desarrollar su control emocional siguen tomándolo como base. Freud consideraba que el aprendizaje del control emocional era el punto de referencia del desarrollo de la personalidad, en el cual había dos fuerzas poderosas, la que busca el placer y la que trata de evitar el dolor y el displacer.

Este psicólogo propone una estructura teórica conformada por el Ello, el Superyó y el Yo. El ello se refiere a los instintos primarios, el Superyó el centro moral que controla estos instintos (casi siempre la internalización de la autoridad paterna), y el Yo que es el intermediario o administrador emocional, “una fuerza de adaptación que le permitiría obtener lo que él quisiera en forma socialmente adecuada que no ofendería al mundo exterior ni a su mundo interior de normas y sanciones” (Shapiro, 2000, p. 259). De esta manera, el control emocional de acuerdo con Shapiro (2000) se define como la capacidad para que el niño pueda dominar sus pasiones inconscientes y tener conciencia de sus diversas opciones y ponderarlas para tener éxito en sus metas.

En este mismo sentido, Whitebread y Basilio (2012) consideran que el aspecto socioemocional de la autorregulación,

...se refiere, en términos generales, a la habilidad de controlar y modular las expresiones emocionales (positivas o negativas) y de interactuar con otros de maneras cada vez más complejas de acuerdo a reglas sociales. También se refiere a la habilidad de adaptarse a situaciones emocionalmente desafiantes, inhibir comportamientos percibidos como inapropiados en un contexto dado y privilegiar comportamientos que son percibidos como socialmente esperados, incluso cuando no corresponden con la primera respuesta del individuo o pueden resultar desagradables de llevar a cabo. (p. 21)

Mientras que Salovey y Mayer (Martínez, 2014) le llaman regulación emocional a la capacidad que requiere desde estar abierto a

los sentimientos, saber escuchar y reflexionar sobre nuestras emociones, hasta captar, prolongar o distanciarse de un estado emocional determinado para poder manejar las emociones propias y las de los demás.

La definición de la autorregulación se ha ido modificando con el paso del tiempo adquiriendo nuevos matices. Un ejemplo de esto es que anteriormente se consideraba que sólo se tenían que controlar emociones consideradas negativas como el enojo, sin embargo, actualmente, se habla más de manejo de emociones que de control, y se hace referencia a todas las emociones (no se consideran a unas positivas y otras negativas). Se trata de una adaptación del individuo de acuerdo con la situación específica que está viviendo. La importancia de hacer esta distinción que le da un carácter flexible al término surgió debido a que se observó que el control requiere energía y atención lo cual disminuye la capacidad de implicarse en el ambiente y puede generar problemas comportamentales y psicopatologías.

En la actualidad Goleman (Balsero y Gallego, 2010) es uno de los autores que ha abordado primordialmente el tema de la emoción. Él parte para definirla de las etimologías latinas del término, *emoveo*, *emotum*, que quiere decir conmovido y significa el impulso que induce a la acción. De acuerdo con Goleman (Balsero y Gallego, 2010) hace referencia a “un sentimiento y a los pensamientos, los estados biológicos, los estados psicológicos y el tipo de tendencias a la acción que lo caracterizan” (p. 418).

En esta definición podemos observar algunos puntos importantes como el hecho de que Goleman no hace una clara distinción entre emoción y sentimiento, incluso suele utilizar los términos indistintamente, al contrario de lo que ocurre en diversas corrientes psicológicas y biológicas en las cuales se enfatizan las diferencias entre ambos (SALVAT, 2017). Al respecto, en el diccionario de la Real Academia Española se define el sentimiento como un hecho o efecto de sentir o sentirse y un estado afectivo del ánimo; mientras que la emoción se considera como una alteración del ánimo intensa y pasajera, agradable o penosa, que va acompañada de cierta conmoción somática.

Esta definición enfatiza la intensidad de la alteración del ánimo y su expresión corporal. Cuestión que se complementa con la tendencia a la acción que menciona Goleman (1995). De esta manera podríamos decir que, la emoción conlleva un sentimiento intenso que se expresa corporalmente y nos lleva a un comportamiento.

Por esto, cobra tanta importancia el saberlas identificar en nosotros y en los demás, ya que el no reconocerlas, puede llevarnos a no saber expresarlas o expresarlas de manera inadecuada, lo cual a su vez nos puede conllevar a tener conductas disruptivas que nos impidan cumplir nuestras metas o aspiraciones. Es así como, por ejemplo, cuando un niño no sabe identificar la tristeza y la confunde con otra emoción o incluso con una necesidad como el hambre puede llegar incluso a desarrollar trastornos como los alimenticios.

Esto podría prevenirse si desde pequeños se nos enseñara a reconocer nuestras emociones, a expresarlas y saber manejarlas para encontrar las conductas más adecuadas de acuerdo con el contexto en el que nos encontremos. Al respecto Goleman (2017), afirma que es necesario intervenir desde la infancia para enseñar a los niños el abecedario emocional.

Para esta alfabetización emocional, Salvat propone partir de las emociones fundamentales. Cabe destacar que, como menciona este autor, no existe consenso acerca de cuáles serían éstas, sin embargo, Balsero y Gallego (2010) en sus estudios encontró que existen una serie de emociones centrales que pueden considerarse universales, como el miedo, la ira, la tristeza y la alegría. Esto debido a que las expresiones faciales son reconocidas por personas de culturas de todo el mundo, incluso por los pueblos que aparentemente no han estado expuestos a medios audiovisuales como el cine o la televisión.

Posteriormente, habría que conocer las familias de emociones. En este sentido, Balsero y Gallego (2010) menciona que algunos investigadores han propuesto familias básicas de emociones, aunque no se han puesto de acuerdo cuáles serían éstas. Esta dificultad de clasificación surge debido a que éstas dependen de la cultura en la cual se está inmerso:

En las familias donde los sentimientos se expresan y examinan abiertamente, los niños desarrollan el vocabulario para pensar en sus emociones y comunicarlas. En las familias donde se suprimen los sentimientos y se evita la comunicación emocional, es más probable que los niños sean emocionalmente mudos (Shapiro, 1997, p. 24; Balsero y Gallego, 2010, p. 75).

Goleman (1995) menciona entre estas familias las siguientes:

1) La familia del miedo incluiría, por ejemplo: La ansiedad, la aprensión, el nerviosismo, la preocupación, la consternación, la inquietud, la cautela, la incertidumbre, el pavor, y el terror.

2) La familia de la ira incluiría, por ejemplo: la furia, el ultraje, resentimiento, cólera, exasperación, indignación, aflicción, acritud, animosidad, fastidio, irritabilidad y hostilidad.

3) La familia de la tristeza incluiría, por ejemplo: la congoja, el pesar, la melancolía, el pesimismo, la pena, la autocompasión, la soledad, el abatimiento y la desesperación.

4) La familia de la alegría incluiría, por ejemplo: La felicidad, el alivio, el contento, la dicha, el deleite, la diversión, el orgullo, el estremecimiento, la satisfacción, la euforia, y el éxtasis.

Estas emociones se diferencian de acuerdo con su intensidad,

...cada una de estas familias tiene un núcleo emocional básico, con sus parientes formando ondas a partir de este núcleo en incontables mutaciones. En las ondas externas se encuentran los estados de ánimo, que técnicamente hablando son más apagados y duran mucho más tiempo que una emoción (Goleman, 1995, p. 332).

De esta manera tendríamos que, una emoción que dura más tiempo se volvería un estado de ánimo y cuando éste suele evocarse

con mayor frecuencia se hablaría del temperamento, que hace que se considere a una persona melancólica, tímida o alegre (Goleman, 1995).

Sin embargo, estas familias no son exhaustivas, incluso Goleman (1995) menciona otras que engloba dentro de las emociones del amor, la sorpresa, el disgusto y la vergüenza. Igualmente considera que se podría decir que existen emociones mixtas como los celos que sería una variante de la ira mezclada con la tristeza y el temor. También menciona para cada familia casos extremos que se pueden convertir en trastornos, alteraciones constantes del estado del ánimo como la fobia o el pánico en el miedo, la violencia y el odio en la ira, la depresión grave en la tristeza y la manía en la alegría.

En el caso de la educación escolarizada los propósitos para el desarrollo socioemocional son:

- Desarrollar un sentido positivo de sí mismos y aprender a regular sus emociones.
- Trabajar en colaboración.
- Valorar sus logros individuales y colectivos.
- Resolver conflictos mediante el diálogo.
- Respetar reglas de convivencia en el aula, en la escuela y fuera de ella, actuando con iniciativa, autonomía y disposición para aprender. (SEP, 2017, p. 520).

Como se puede observar en estos propósitos, la autorregulación está contemplada dentro del primero de ellos.

La educación emocional escolar se centra en el proceso de construcción de la identidad y en el desarrollo de habilidades emocionales y sociales (SEP, 2017). Esto para que los niños,

...adquieran confianza en sí mismos al sentirse capaces de aprender, enfrentar y resolver situaciones cada vez con mayor autonomía; que se relacionen sanamente con personas de distintas edades; que expresen ideas, sentimientos y emociones, y que autorregulen sus maneras de actuar (p. 523).

Este nivel tiene una gran relevancia, ya que por ejemplo en preescolar los niños ingresan con aprendizajes sociales influidos sólo por las características particulares de su familia y del lugar que ocupan en ella. Por lo que, la experiencia de socialización en preescolar, conlleva formar dos rasgos constitutivos de identidad que no están presentes en la vida familiar: su papel como estudiantes, el cual implica su participación para aprender en actividades sistemáticas, sujetas a formas de organización y reglas interpersonales que requieren nuevas formas de relación y de comportamiento; y su función como miembros de un grupo de pares diferentes entre sí, sin vínculos previos, unidos por la experiencia común del proceso educativo.

Este proceso requiere que los docentes estemos muy atentos ya que, como se comentó anteriormente, el aprendizaje tiene un papel muy importante en las causas del bullying. Si el estudiante observa comportamientos inadecuados tenderá a imitarlos. Reaccionar con violencia ante los mismos tampoco sería lo mejor, ya que se generaría un ciclo de agresiones. Por el contrario, es necesario buscar la reflexión para el cambio de conductas.

En este sentido Whitebread (2019), considera que es mejor utilizar una pedagogía basada en estilos activos de aprendizaje que involucren el juego, el diálogo y las preguntas significativas. Recordando que para que la educación de los niños y jóvenes sea de calidad debe dirigirse al “niño y joven entero”, incluyendo su desarrollo emocional, social además de los aspectos cognitivos.

En el actuar docente es necesario decidir cuándo se requiere tratar las situaciones de manera específica e inmediata, o si es necesario o conveniente dar seguimiento y proponer situaciones que se planeen con anticipación y se vayan desarrollando y evaluando paulatinamente

(SEP, 2017). Los profesores tenemos un gran impacto en los estudiantes sobre todo a esta edad por lo que es necesario que creemos ambientes en los que las oportunidades se conviertan en formas permanentes de actuar e interactuar. “Se requiere, en primer lugar, ser consistente en las formas de trato, en las actitudes que adopta en las intervenciones educativas y en los criterios con los cuales procura orientar y modular las participaciones y relaciones entre sus estudiantes” (SEP, 2017, p. 524).

Es así como en la intervención docente es fundamental:

- Ser sensible y respetuoso hacia la vida de los niños y sus condiciones particulares; evitar etiquetas y prejuicios hacia los niños (debido a circunstancias, creencias, modos de crianza, características físicas entre otras).
- Propiciar un ambiente de seguridad, estímulo y condiciones para que los estudiantes puedan expresar sus pensamientos, emociones y percepciones acerca de sí mismos y el trabajo escolar.
- Generar condiciones para que los estudiantes adquieran valores y desarrollen actitudes que pondrán en práctica en toda actividad de aprendizaje y en toda forma de participación e interacción en la escuela.
- Ser una figura en quien se pueda confiar, para favorecer que los niños compartan lo que sienten y viven cuando enfrentan situaciones de maltrato, violencia o situaciones que les causan miedo e inseguridad. Esto cobra importancia si se considera que la seguridad emocional es un requisito para lograr el bienestar y la disposición más efectiva ante las oportunidades de aprendizaje.
- Propiciar que todos los niños interactúen, independientemente de sus características físicas, sociales y culturales (SEP, 2017, pp. 309-310).

De esta manera podremos apoyar a nuestros estudiantes desde los primeros niveles educativos para que desarrollen su autorregulación emocional en un ambiente armónico previniendo problemas graves como el acoso escolar.

Conclusiones

Como se observa en el presente ensayo la autorregulación es una herramienta poderosa para prevenir el bullying, que capacita al estudiante desde los niveles iniciales para que sean conscientes de sus emociones, gestionen el estrés y se comuniquen de manera efectiva. De manera que al llegar a la etapa adulta puedan ser ciudadanos responsables, respetuosos y comprometidos con su bienestar y el de los demás. Al promover la autorregulación a través de la educación podemos crear un entorno en el que el bullying sea menos probable y donde los jóvenes puedan desarrollarse emocionalmente de manera saludable. En este sentido, es crucial reconocer que prevenir el acoso no sólo implica abordar a los agresores, sino también empoderar a las víctimas y fomentar una cultura de empatía, tolerancia y paz en las escuelas y la sociedad en general.

Como se mencionó anteriormente, el papel del docente es fundamental para el desarrollo de la autorregulación del estudiante ya que, a través de su intervención, en un modo espejo, llevará a que comprenda, aprenda y desarrolle una formación más completa en un entorno diferente al del hogar. Consolidando de esta manera no sólo los aspectos cognitivos sino también los afectivos necesarios para convivir en sociedad.

Esta es una de las principales limitaciones, debido a que se requiere que los formadores de docentes a su vez estén preparados para no sólo saber si no ser y convivir en armonía. Esto nos habla de la necesidad de que cada uno ponga de su parte conformando un tejido social que sea sostén de las nuevas generaciones. En nuestras manos está el poder concretar estas aspiraciones que requerirán del trabajo constante y la mejora continua para convertirnos en agentes del cambio.

Referencias

- Ayala-Carrillo, M. (2015). Violencia escolar: un problema complejo. *Ra Ximhai*, vol. 11, núm. 4, pp. 493-509. Universidad Autónoma Indígena de México El Fuerte, México. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/461/46142596036.pdf>
- Balsero, F. Y Gallego, D. (2010). *Inteligencia Emocional y enseñanza de la música*. Barcelona: DINSIC Publications Musicals.
- Fernández, J. (2023). *Causas y consecuencias del bullying o acoso escolar*. Recuperado de <https://www.unicef.es/blog/educacion/acoso-escolar>.
- Goleman, D. (1995). *La inteligencia emocional*. México, D. F.: Ediciones B México.
- Goleman, D. (2017). La psicología de la inteligencia emocional. *Comprende la psicología*. No. 9. Barcelona: Salvat.
- Harris, P. (2004). *Los niños y las emociones*. Madrid: Alianza. Psicología minor.
- López, M. y González, M. (2005). *Inteligencia Emocional. Tomo Uno*. Colombia: Grupo Dimas Ediciones.
- Martínez, U. (2014). *Desarrollo de la Inteligencia Emocional a través de la Música en Infantil*. Tesis de Grado en Maestro de Educación Infantil, Facultad de Ciencias Humanas y Sociales, Universidad Pública de Navarra.
- Romero, L. (2023). *Los casos de bullying siguen en aumento*. Recuperado de <https://www.gaceta.unam.mx/los-casos-de-bullying-siguen-en-aumento/>
- Secretaría de Educación Pública (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral. Plan y programas de estudio para la educación básica*. Recuperado de https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/descargables/APRENDIZAJES_CLAVE_PARA_LA_EDUCACION_INTEGRAL.pdf

- Shapiro, L. (2000). *La inteligencia emocional de los niños*. México D.F.: Ediciones B México.
- UNESCO (2020). *What you need to know about school violence and bullying*. Recuperado de <https://www.unesco.org/en/articles/what-you-need-know-about-school-violence-and-bullying>
- UMA (2020). *Día Internacional contra la Violencia y el Acoso en la Escuela*. Incluido el Ciberacoso. Recuperado de <https://www.uma.es/uma-salud/info/126448/dia-internacional-contra-la-violencia-y-el-acoso-en-la-escuela-incluido-el-ciberacoso/>
- Whitebread, D. (2019). *The SAGE Handbook of Developmental Psychology and Early Childhood Education*. Los Ángeles: SAGE.
- Whitebread, D. y Basilio, M. (2012). Emergencia y desarrollo temprano de la autorregulación en niños preescolares. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 16 (1), 15-34. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/567/56724377002.pdf>

INFORME DE INVESTIGACIÓN

Necesidades de formación del profesorado de escuelas multigrado en Veracruz*

*Román Castro Miranda*¹

Introducción

En México, como en otros países latinoamericanos, incluso europeos, la falta de atención en materia de políticas sociales y educativas hacia las poblaciones vulneradas ha generado grandes brechas en el aprendizaje en la que están sometidos miles de estudiantes. Para el caso de la Educación básica, en particular aquellas escuelas que se encuentran sumidas en situaciones paupérrimas y con rezago educativo, el sistema educativo mexicano, brinda como una posible solución ante esta problemática, programas compensatorios para el servicio de educación preescolar, primaria indígena y educación primaria regular a través de la organización multigrado, en donde un docente se hace cargo de dos o más grados educativos simultáneamente.

Hace ya varias décadas, existe el interés por investigar esta problemática desde distintas aristas y contextos, coadyuvando al fortalecimiento académico tanto de sus docentes, como del estudiantado, toda vez que quienes se han involucrado, lo consideran de vital importancia, no solo para el logro de las metas educativas y, en consecuencia, de los aprendizajes escolares, sino del impacto al desarrollo y bienestar de los grupos de población al que pertenecen.

Esta preocupación recurrente a nivel macro por parte del sistema educativo nacional, lo es también para las escuelas formadoras de profesionales de la educación, las cuales reconocen la importancia de formar a quienes egresan y se incorporarán a estas comunidades.

https://doi.org/10.47377/6979709.cap7*
<https://orcid.org/0000-0002-8905-7286>¹

Estudios recientes Secretaría de Educación Pública ([SEP], 2019), afirman que al menos 4 a 6 de cada 10 estudiantes que egresan cada año, se incorporan a estas escuelas en contextos multigrado. Por lo que saber ¿quién y cómo se forma al profesorado que atiende a estudiantes en estos contextos multigrado de educación primaria?, ¿Qué necesidades de formación continua expresan y por qué?, ¿Cuáles fueron las estrategias de enseñanza-aprendizaje que su institución formadora les brindó para trabajar en estos contextos vulnerados?, entre otros cuestionamientos, exigen nuevas respuestas basadas no solo en la experiencia construida, sino principalmente en evidencias producto de la consulta a su propio estudiantado egresado.

El propósito principal de esta investigación es presentar evidencia empírica obtenida del profesorado que se encuentra laborando en estos contextos, específicamente sobre sus necesidades de formación, en y para el trabajo en las escuelas primarias multigrado, es decir, donde un docente atiende en forma simultánea dos o más grados escolares en el mismo grupo.

Para facilitar la reflexión de lo encontrado en este estudio, a continuación, se presentarán algunos datos contextuales y precisiones conceptuales sobre el constructo necesidades de formación, analizando un posicionamiento teórico desde el cual se considera la situación del profesorado participante. Así mismo, se describen los aspectos de orden metodológico de la investigación y posteriormente, se presentan los hallazgos obtenidos de quienes participaron.

A manera de cierre y más allá de los resultados, se exponen algunas conclusiones que pretenden generar la discusión y abrir la posibilidad de un diálogo social sobre nuestro quehacer como formadores del profesorado en estos contextos educativos, procurando dar una respuesta global a las preguntas de investigación, así como a algunos retos personales a partir del estudio realizado.

Contextualización

El interés por saber cómo se educa y qué hace falta para elevar la

calidad educativa en la educación, ha sido tema de investigación desde hace varios siglos, sin embargo, cuando nos referimos a problemáticas relacionadas sobre los contextos vulnerados en educación básica, encontramos menos información.

Por tal motivo, la educación y la figura del profesorado respecto al desarrollo de las comunidades se torna de mayor interés, especialmente cuando hablamos de resultados académicos, de la falta de planes de estudio acordes a las necesidades del profesorado de educación básica y o del apoyo en el tratamiento didáctico, en las estrategias de evaluación, así como en la atención de dicha pluriculturalidad, especialmente cuando nos referimos a la educación multigrado.

Por ello, es importante resaltar que a pesar de los esfuerzos por parte del gobierno federal y estatal, a través de los subsistemas que ofrecen la educación básica para atender este servicio educativo, es prioritario que las Escuelas Normales (EN), los Centros de Actualización del Magisterio (CAM) y en general las escuelas formadoras de profesionales de la educación, no queden fuera de esta preocupación, pues son pieza clave encargada de formar al profesorado de educación básica, media y superior que conformará aquellos equipos docentes formados, conocedores de esta problemática y sensibles a estos contextos multigrado.

Algunas situaciones que permiten visibilizar la relevancia del presente estudio, se deben a causas que enfrentan en su día y día y que representan una serie de desventajas, entre las que destacan principalmente, un estudiantado que reside en comunidades de difícil acceso que, por lo general, reside en localidades rurales pequeñas, indígenas y aisladas, con altos índices de marginación social y económica y donde resulta incosteable destinar infraestructura educativa y docente para cada grado escolar tal como lo refiere el libro “La educación multigrado en México” (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE], 2019).

Es imperativo por ello, realizar tareas de investigación sobre las

necesidades de formación del profesorado en escuelas multigrado, ya que estudios de esta naturaleza permitirán ofrecer tanto al profesorado que egresa, como a quienes les formamos en las EN, elementos teórico-metodológicos congruentes y en lo posible cercanos a las demandas educativas de sus contextos docentes.

Necesidad que sigue siendo una prioridad investigar, ya que, derivado de ello, se podrían proponer estrategias de trabajo que procedentes de la evidencia empírica obtenida, permita socializar los resultados alcanzados y se concreten propuestas de intervención que favorezcan primordialmente en su formación profesional para este servicio específicamente. Vale la pena destacar, que una de las principales críticas que existen a los planes de estudio de las escuelas formadoras de docentes, incluyendo las propias escuelas normales, radica en segmentar la didáctica, es decir abordar cursos/asignaturas aisladas y poco correlacionadas para el tratamiento de los contenidos y sin un proyecto de trabajo integrador didácticamente hablando. Generando en quien egresa, la réplica segmentada de lo aprendido.

El universo de las escuelas primarias multigrado incluye a aquellas cuyo modelo educativo corresponde a los cursos comunitarios del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), a las primarias del Proyecto de Atención Educativa a la Población Indígena (PAEPI) y a los planteles inscritos en el Proyecto de Atención Educativa a la Población Infantil Agrícola Migrante (PAEPIAM). También integra a las primarias generales e indígenas donde funcionan como escuelas unitarias (donde un profesor atiende los seis grados simultáneamente), bidocentes (con dos profesores), tridocentes (con tres) tetradocentes (con cuatro) o pentadocentes (con cinco profesores, siempre con una función extra de atender la comisión de dirección del plantel, entre otras).

Es de fundamental importancia lograr que el proceso educativo, en particular la academia y el estudiantado de EN y escuelas formadoras de profesionales de la educación, se reconozcan como parte de la problemática educativa que permea el servicio profesional de la educación básica.

Por ello, reconocer que el impacto social que nos demanda de frente a estas tareas de investigación, desde hace varias décadas no es muy alentador, ya que de acuerdo con el INEE (2018) y los Indicadores del Sistema Educativo Nacional de Educación Básica, en el país existen 47,993 escuelas unitarias, que registra un total de 24,611 escuelas preescolares unitarias públicas, 19,813 primarias unitarias públicas, 1,598 telesecundarias unitarias públicas, 1,944 secundarias comunitarias unitarias públicas y 27 secundarias para migrantes unitarias públicas.

Además de estos datos, cabe destacar que la mayor parte de las escuelas indígenas son multigrado; para el mismo ciclo escolar 2016-2017, 49.6% de los preescolares indígenas se registró como unitario, mientras que 65.9% de las primarias indígenas fue atendido por uno o hasta tres docentes (INEE, 2018). Al problema ya conocido de las escuelas indígenas relacionado con la precariedad de sus recursos y con la contrariedad lingüística a la que se enfrenta el profesorado, es necesario añadir esta característica, que dificulta el trabajo docente y repercute sobre el aprendizaje del estudiantado.

En nuestro país, las escuelas multigrado existen en todos los niveles de la educación básica, ya que este tipo de servicio ha sido una forma “económica” para las autoridades de atender la demanda en zonas rurales dispersas o especiales. Acentuando una problemática, que por falta de visión y de recursos no se les ha apoyado a estas escuelas como un tipo de servicio educativo que requiere formación docente especializada, formas distintas de organización escolar, materiales didácticos adecuados a la atención de un estudiantado diverso y con equipamiento dignos y suficientes. Más bien el enfoque ha sido remedial; en lugar de adaptarlos a condiciones de operación diferente, la falta de acciones pertinentes ha conducido a empobrecer los modelos de escuela destinados a las zonas rurales y menos pobladas, frente a las acciones del Sistema Educativo Nacional destinadas a escuelas de zonas urbanas, con mayores recursos disponibles.

En otro sentido, el que una escuela sea multigrado no representa en sí mismo un problema, incluso puede representar una ventaja pedagógica. Históricamente la escuela multigrado ha jugado

un papel central. Hay propuestas pedagógicas modernas e innovadoras, casi todas ellas privadas, que trabajan con metodologías multigrado. En los hechos, un alumno de una escuela multigrado tiene el privilegio de convivir de forma cercana con niños y niñas mayores que él, donde se aplica la ayuda mutua y el trabajo colaborativo en forma inherente a su comunicación y donde comparten su aprendizaje que, al hacerlo, le presentan desafíos cognitivos cercanos.

En este contexto, los mayores tienen el privilegio de trabajar con otros estudiantes y de fortalecer sus conocimientos y habilidades. Hay metodologías probadas de trabajo en aulas multigrado que han demostrado su eficacia para el logro de aprendizajes de estudiantes tanto en México como en diversas partes del mundo. Desafortunadamente, éstas no se han puesto en práctica de manera generalizada en nuestro país. Un problema grave es que las escuelas multigrado operen en condiciones deplorables tanto en su infraestructura, equipamiento, materiales didácticos, tiempo dedicado a la enseñanza-aprendizaje (gracias a la múltiples comisiones técnico-administrativas que debe cumplir el profesorado, adicionales a su labor en el aula), entre muchas otras carencias, que impactan negativamente en las prácticas pedagógicas y desempeño del estudiantado de los distintos niveles de educación básica en nuestro país.

Otro dato significativo, es relativo a que, por cada 100 egresados de las escuelas normales del país, 43 brindarán su servicio en una escuela multigrado: 16 de ellos en escuelas primarias generales y 27 en primarias indígenas (INEE, 2019).

Es preciso señalar, que mientras las escuelas primarias comunitarias, así como algunos planteles privados se han constituido aprovechando las ventajas de la organización pedagógica, propias del modelo de trabajo multigrado, en las escuelas primarias generales e indígenas, la aplicación de dicho modelo, sin considerar los aspectos clave que lo caracterizan, siguen dando origen a múltiples carencias, por su propia lejanía y falta de trabajo colegiado para rescatar el autoaprendizaje y promoción de la pluriculturalidad, permitiendo que las escuelas funcionen bien (Darling-Hammond, 2002).

En términos de desafíos planteados a los sistemas educativos y de las competencias socio-profesionales, con cierto enfoque de la integración, en palabras de Roegiers (2008), hace falta plantear y resolver preguntas sobre el nexo que hay entre los conocimientos adquiridos durante la formación y los puestos laborales (entiéndase el profesorado que ofrece la docencia en el ambiente rural-semirural de las escuelas multigrado), en razón de los imperativos relacionados con la aplicación de lo adquirido al campo socio-profesional.

Según datos aportados por la propia Secretaría de Educación Pública, los cuales son sustentados en el documento *Propuesta Educativa Multigrado 2005* (SEP, 2005) y acreditado por Weiss *et al.* (2007) y Schmelkes (2019) en sus análisis refieren que las escuelas primarias generales, indígenas multigrado y comunitarias se encuentran sumidas en serias limitaciones: de los 200 días del calendario oficial, no se imparten clases en 50 o más; en muchos casos y por diversas causas la jornada escolar se reduce a tres o menos horas de trabajo al día; los programas de estudio no se cumplen a cabalidad; la alta movilidad de su profesorado durante un ciclo escolar interrumpe la continuidad en los métodos de enseñanza; se enfrentan a múltiples problemas para trabajar simultáneamente con estudiantes de diferentes grados; es mucho el tiempo de espera que el estudiantado de cada grado escolar realiza para que se les atienda en las aulas multigrado, entre muchas otras.

En síntesis, es necesario colocar estas problemáticas como prioridad y generar en el profesorado el desarrollo de competencias que le den la seguridad de aplicar instrumentos y acciones diversificadas para atender la realidad a la que se enfrentará una vez que se incorporen al servicio profesional docente (Ezpeleta, 1997).

Los Estados que concentran mayores porcentajes de escuelas primarias multigrado, según SEP (2018), respecto del promedio nacional son: Chiapas (69.7%), Durango (63.6%), San Luis Potosí (61%), Zacatecas (57.4%), Tabasco (54.9%), Oaxaca (53.9%) y Veracruz (53.8%).

La distribución presentada muestra que en las entidades donde prevalecen este tipo de escuelas, sobre las primarias que funcionan regularmente con un docente para cada grado, deben establecer entre sus prioridades el mejorar la oferta y la calidad de la educación multigrado.

La población escolar atendida durante el ciclo 2017-2018 en las escuelas primarias multigrado alcanzó a 1,378,515 estudiantes (Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI], 2019), cifra que corresponde al 9.3% del total de alumnos en la educación primaria a nivel nacional. En primaria general multigrado se brindó el servicio a 7.2% (995,895) alumnos, del total que se atiende en este servicio; en las primarias indígenas a 32.1% (270,106); y en las comunitarias a 112,514 estudiantes.

Es pertinente considerar que en el informe *El derecho a la Educación en México* (INEE, 2009), se calcula que de 232,156 estudiantes de 6 a 11 años que se encuentran en localidades rurales, población objetivo de las escuelas multigrado, 56% no asiste a la escuela; si se avanzara en ampliar la cobertura a esta población, seguramente la proporción de escuelas multigrado aumentaría.

Precisiones conceptuales

Existen múltiples aristas desde dónde visibilizar la formación del profesorado. Desde la perspectiva de SEP (2019), es entendida como parte del *desarrollo profesional docente*. Este, es un proceso continuo que sigue el profesorado para fortalecer sus competencias profesionales; es decir, comienza con la formación inicial, continúa con la inserción a la docencia y sigue con la formación continua y en servicio. Además, incluye la evaluación interna y externa, en el marco de condiciones institucionales que sustentan el desempeño de la carrera docente (INEE, 2019).

La formación docente, comienza con la formación inicial, pero no termina ahí porque la incorporación al servicio profesional también es parte de la preparación profesional del profesorado. Durante

la práctica docente surgen necesidades de formación que se van acentuando conforme avanza la carrera profesional; esto es, en el paso de un contexto educativo a otro (comunidad, escuela, grupo) por lo tanto, el profesorado enfrenta distintos retos, que busca solucionar. En este proceso de búsqueda se construyen aprendizajes y se abren nuevas oportunidades de desarrollo.

Así mismo, asociado al concepto anterior aparecen las necesidades de formación como un constructo complejo, multidimensional y dinámico que puede ser analizado desde diferentes ópticas.

Para Aránega (2013), las necesidades sentidas del profesorado son aquellas formas de necesidades entre las que se encuentran las basadas en la discrepancia, normativas o prescriptivas, basadas en el problema y sentidas. Estas últimas se originan en los problemas del propio profesorado, es decir, en lo que observan, sienten y expresan en tanto protagonistas de la acción. Las necesidades de formación sentidas refieren un problema de los implicados, del cual son conscientes y se sienten capaces de expresar; estos problemas regularmente se generan en el lugar de trabajo e incomodan o incluso, en algunos casos, inhabilitan su tarea educativa.

Es fundamental que el profesorado defina las necesidades de formación ante su práctica profesional docente, para poder definir qué estilo de enseñanza desea impartir y/o los valores educativos a fomentar, estableciendo un diálogo social entre los agentes educativos dentro y fuera del aula. Estos aspectos, le permitirán reconstruir una metodología ligada al contexto y necesidades educativas, permitiéndole que su actuación atienda las detracciones inherentes a la escuela, los propios cambios sociales y/o políticos, las familias y los procesos personales y sociales del estudiantado. Así como la inminente preocupación tareas de estudio del profesorado, ante la cambiante y atropellada incorporación de nuevos planes y programas de estudio sexenio a sexenio.

Por ello, este constructo necesidades de formación, también puede analizarse desde un ángulo de enunciación, donde encontramos, en primer lugar, la visibilización que hace el propio sujeto (profesorado) de aquellos aspectos de orden teórico y/o metodológico que requiere para el desarrollo integral de su quehacer cotidiano. Es decir, y como mencionan Camargo Abello et al. (2004), las “necesidades de formación están directamente relacionadas con el saber científico del que proceden las asignaturas y áreas privilegiadas en el currículum escolar” (p. 81).

Las necesidades de formación, desde la perspectiva de quienes toman decisiones, respecto a los saberes teóricos y metodológicos, se encuentran establecidos en el currículum formal, es decir, ahí se enuncia lo que se debe aprender en una institución educativa, ahí se encuentra establecido formalmente a través de los planes y programas de estudios, sintetizados en un currículum. En síntesis, ahí se establece el objeto de estudio de lo que el profesorado debe conocer.

En este sentido, dicha formación se presenta articulada al ejercicio mismo de la práctica pedagógica y a formas de entenderla e inscribirla en los contextos sociales donde se realiza. Y en esta misma forma, se concibe al docente como un profesional que reconstruye su conocimiento pedagógico, a partir de la experiencia a que se enfrenta cotidianamente: desde el profesor/a, desde sus pares, desde un externo cercano a su trabajo y desde los expertos, a partir de cuatro tipos de fundamentos de necesidades de formación: percibidas, normativas, expresadas, comparadas, como lo expresan Sánchez, et. al. (2015).

Estos presupuestos teóricos conducen a valorar la importancia de conocer, describir y comprender la visión que el profesorado tiene acerca de su formación, sus vacíos y necesidades frente a retos siempre cambiantes, las fortalezas y debilidades de una práctica bastante compleja y, en consecuencia, a formular sus principales necesidades formativas, describirlas y jerarquizarlas. Además, a reconocer las consecuencias o implicaciones de una determinada formación en el ejercicio profesional, en un esfuerzo por encontrar los vínculos y disrupciones en la relación formación-práctica.

Método

El presente estudio se apoyó de una metodología cuantitativa, que tuvo como objetivo, conocer las necesidades de formación del profesorado que trabaja en escuelas multigrado en zonas rurales, semirurales, urbanas y suburbanas de educación primaria del Estado de Veracruz, durante el ciclo escolar 2021-2022.

La muestra fue de tipo no probabilística y por conveniencia, que desde el punto de vista de Manterola y Otzen (2017), lo definen como “una técnica utilizada para crear muestras de acuerdo con la facilidad de acceso y la disponibilidad de las personas” (p. 230), ya que no se requirió la representatividad de toda la población, sino de un grupo específico, en este caso la muestra fue conformada por 160 maestros y maestras de distintos municipios del estado de Veracruz, con la constante de trabajar en una escuela primaria de contexto multigrado.

En este estudio colaboraron principalmente docentes que se localizaron vía electrónica, a través de diversas bases de datos existentes en los archivos de la coordinación de la licenciatura de educación primaria de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen” (ciclo escolar 2021-2022) y quienes, en cascada, ampliaron contactos y compartieron el link, siempre bajo la consigna de trabajar en escuelas unitarias o multigrado en zonas rurales, semirurales, urbanas y suburbanas de educación primaria del Estado de Veracruz.

Ante la contingencia sanitaria del COVID 19 y con el objetivo de continuar preservando la integridad de cada participante, se decidió diseñar un cuestionario virtual a través de la plataforma de Google forms, por lo que el cuestionario se aplicó 100% en línea, enviado vía WhatsApp, el cual fue elaborado y validado por expertos en el tema, piloteado a cinco profesores rurales y posteriormente concentrado con la intención de sistematizar e interpretar los hallazgos obtenidos.

Cabe destacar que para organizar algunas expresiones del profesorado encuestado esta investigación se apoyó en el uso de la

plataforma digital RStudio y las paqueterías, “tidytext” (Silge et al, 2016), “wordcloud” (Fellows, 2018), “dplyr” (Wickham & Francois 2016) y “csv” (Cancino, 2022), elaborando nubes de palabras que sintetizan sus respuestas.

El instrumento aplicado (ver Tabla 1), esboza una síntesis con las dos secciones que concentra toda la información recabada respecto a su naturaleza y contenido. La primera contempla seis dimensiones que recoge información general de quienes participaron, y la segunda, está conformada por 13 secciones y sus respectivos descriptores sobre las necesidades de formación que contempló esta investigación.

Tabla 1. Dimensiones y descriptores del instrumento.

	Dimensión	Descriptor
Sección 1	1. Información general	Sexo, edad, años de servicio, institución formadora.
	2. Tipo de escuela donde trabaja	Bidocente, tridocente, tetradocente, pentadocente, Unitaria.
	3. Contenido educativo	Rural, semirural, semiurbano
	4. Servicios con los que cuenta	Agua potable, luz eléctrica, drenaje, telefonía fija, telefonía móvil, internet en la comunidad, agua de pozo, fosa séptica.
	5. Dispositivos electrónicos	Telefonía celular, computadora, tableta, amazon, ninguno.
	6. Participación en carrera magisterial o promoción horizontal	Si/No
	Necesidades de formación	
Sección 2	1. Retos para el trabajo multigrado.	Se siente capacitado para atender dos o más grados escolares de educación primaria Si/NO y porqué.
	2. Con relación a la planeación didáctica.	En su institución formadora, analizaron aspectos formativos para trabajar en escuelas multigrado. Si/NO
	3. Estrategias docentes.	Cuáles utiliza con mayor frecuencia para el trabajo en escuelas multigrado (abierta)
	4. Trabaja el tema común y la ayuda mutua con su estudiantado.	Muy frecuentemente, frecuentemente, regularmente, poco frecuente, nunca.
	5. Grado de significatividad con que analizó las estrategias de evaluación de enseñanza-aprendizaje en la institución donde se formó.	Muy significativamente, significativamente, regularmente, poco significativa, nunca.
	6. Estrategias que utiliza para atender la diversidad de su estudiantado.	Abierta
	7. Debido al COVID 19, ¿Con qué frecuencia utilizó los ambientes mediados por las TIC?	Muy frecuentemente, frecuentemente, regularmente, poco frecuente, nunca.
	8. Frecuencia con que realiza la correlación de contenidos de enseñanza-aprendizaje.	Muy frecuentemente, frecuentemente, regularmente, poco frecuente, nunca.

9. Conoce qué significa abordar en forma transversal los contenidos de enseñanza-aprendizaje.	Abierta
10. Asiste al colegiado o Consejo Técnico Escolar Multigrado (CTE).	Semanal, quincenal, mensual.
11. En qué grado de productividad considera los trabajos del CTE que realiza.	Muy productivo, productivo, moderadamente productivo, de poca productividad, nada productivo.
12. Anote dos de sus principales fortalezas que le ayudan a realizar su trabajo cotidiano en la escuela unitaria o multigrado.	Abierta
13. Si pudieras recibir actualización y/o capacitación sobre los siguientes temas, elige en la escala del 1 al 5. Donde 1 es el valor más bajo y 5 el más alto. ¿Cuál es el tema de mayor interés para trabajar en tu escuela multigrado o unitaria?	Estrategias diversificadas para el trabajo en el aula Evaluación del trabajo multigrado Elaboración y aplicación de materiales didácticos para el trabajo autónomo Estrategias para el trabajo transversal Estrategias para involucrar a la comunidad educativa en la escuela multigrado

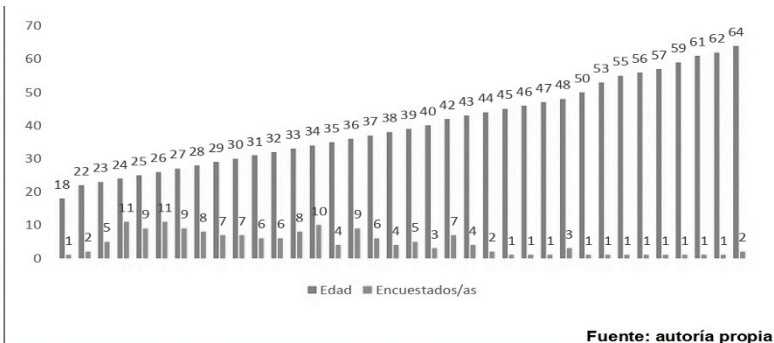
Fuente: autoría propia.

Cabe destacar que en la carta de consentimiento del formulario se informó que este estudio, recabó información que se utilizaría con fines informativos y serían manejados de forma confidencial. Por lo tanto, quienes contestaron, aceptaron de manera libre y voluntaria, que los resultados derivados de la investigación se utilizarían como evidencia inherente a estas escuelas multigrado consultadas.

Caracterización del profesorado participante

Participaron 160 profesores/as, donde 104 son mujeres y 56 hombres de entre 18 y 64 años de edad, es decir, seguramente en las respuestas obtenidas, encontraremos datos que no se eliminaron, ya que el criterio de la consulta era claro desde el inicio, elemento que destaca al encontrar un profesor del servicio de CONAFE que cuenta con 18 años de edad y que contestó el instrumento.

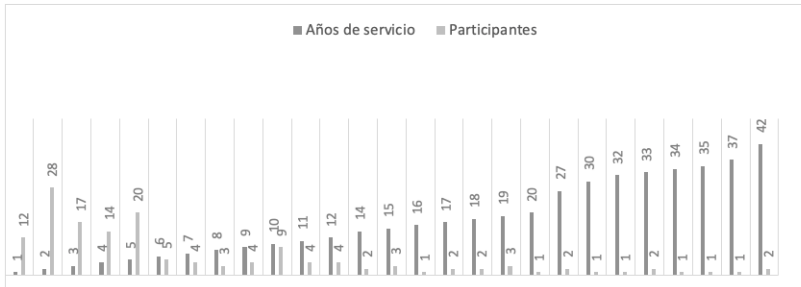
Figura 1. Edad de participantes



Innumerables datos van a sobresalir y en lo subsecuente se incorporarán, ya que toda la información en su justa dimensión cobrará relevancia. Por ejemplo, es interesante identificar que, sin caer en generalizaciones, existen datos que muestran en la Figura 1., que el profesorado que atiende escuelas multigrado y que es más de la mitad de la muestra, tiene entre 33 y 64 años de edad.

Otro dato significativo del tema: años de servicio del profesorado de escuelas multigrado, revela información significativa que la Figura 2 sintetiza con datos que destaca que 55 profesores/as tienen entre 7 y 42 años en este servicio docente, lo cual rompe un poco el mito de la recurrente movilidad docente.

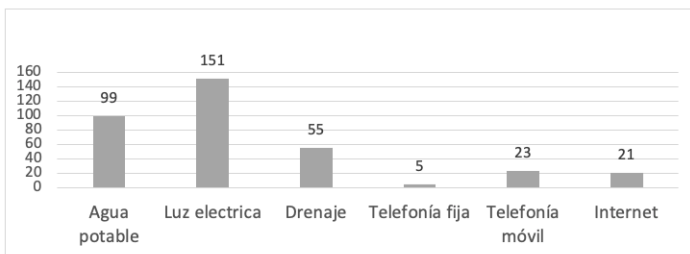
Figura 2. Años de servicio



Fuente: autoría propia.

El profesorado participante en este estudio se encuentra laborando en contextos eminentemente rurales y apenas con servicio de luz y agua, sin embargo, es importante destacar que tal como se caracteriza a estas escuelas, altos porcentajes aún laboran con fosas sépticas, sin agua, sin luz eléctrica y con drenaje al aire libre (ver Fig. 3 y 4).

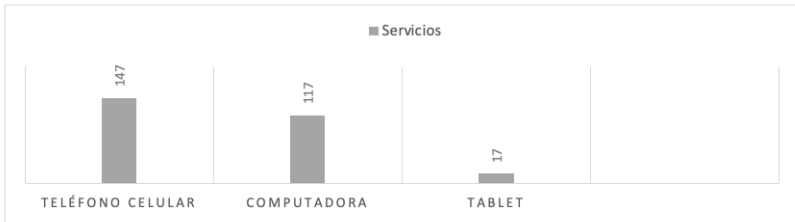
Figura 3. Tipos de servicios dentro de la institución



Fuente: autoría propia.

En estos tiempos de pandemia, donde se le exigió al profesorado trabajar en línea, ver transmisión de clases por tv y enviar trabajos y tareas a través de ambientes mediados por la tecnología, este estudio acerca información relevante, al reconocer que además de las limitaciones en las que se encuentra el profesorado que trabaja en contextos multigrado, en estos tiempos de pandemia el distanciamiento y la falta de recursos digitales, agudizó el rezago en estas escuelas, ya que la falta de comunicación y de acercamiento a sus comunidades durante estos dos ciclos escolares 2020-2022 afectó significativamente el trabajo académico (ver Fig. 4).

Figura 4. Dispositivos electrónicos que tiene el profesorado

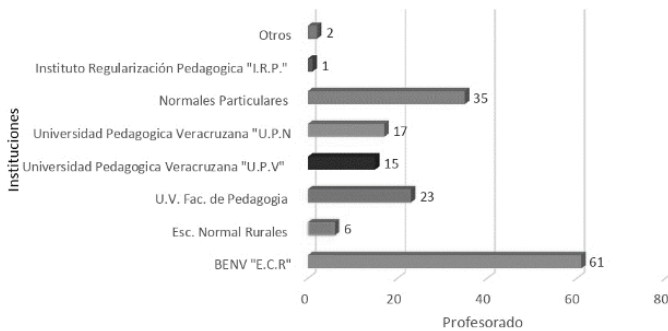


Nota: Solo una persona cuenta con impresora y otro menciona que tiene Amazon.

Fuente: autoría propia

Los datos obtenidos de quienes participaron en la consulta, sorpresivamente se diversificaron, (ver Fig. 5) ya que 61 fueron egresados de la BENV y 99 participantes se formaron en otras instituciones, información que nos ayudará a entender las necesidades de formación y visibilizar diversas características de formación con respecto a otras instituciones formadoras de docentes.

Figura 5. Instituciones donde se formaron



Fuente: autoría propia

Principales hallazgos

En este estudio se identifican y describen las necesidades de formación del profesorado de educación multigrado que labora en escuelas veracruzanas para brindar un acercamiento a los retos de formación que expresan.

La información recabada no pretende establecer generalizaciones, como se indicó, el propósito fue conocer las necesidades de formación del profesorado que trabaja en escuelas multigrado en zonas rurales, semirurales, urbanas y suburbanas de educación primaria del Estado de Veracruz, recuperar experiencias de maestras y maestros de primarias, tanto de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana, como de otras instituciones formadoras del profesorado de educación básica e ilustrar sus necesidades de formación sentidas.

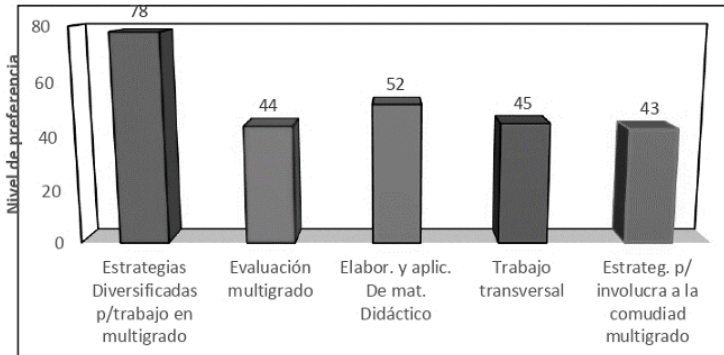
Del total de profesores, hay un alto porcentaje que no cuenta con estudios de posgrado, de modo que su formación continua, a partir de la cual respondieron el cuestionario, refiere esencialmente a la ofertada por los espacios oficiales (SEP o Secretaría de Educación de Veracruz) en alguna de las modalidades que han operado en el sistema educativo mexicano.

Del total del profesorado participante, el 51%, es decir, 78 profesores de 160, insisten en conocer estrategias diversificadas para la enseñanza-aprendizaje en contextos multigrado, así el 32% se inclina por conocer sobre la elaboración y aplicación de material didáctico y el 28% o sea 45 participantes sobre el manejo del trabajo transversal de las asignaturas de educación primaria (ver fig. núm. "6"). Datos significativos si consideramos que su formación inicial estuvo orientada a las prácticas de enseñanza en escuelas graduadas. Derivado de lo anterior es posible suponer que 49% de quienes participaron en el estudio recibió formación docente vinculada con los requerimientos específicos de sus prácticas de enseñanza.

Los resultados muestran que las necesidades de formación sentidas por quienes participaron giran en torno a la planificación

didáctica y el diseño de estrategias de enseñanza para trabajar en grupos multigrado. Ambas son referencias reiteradas y compartidas en las respuestas.

Figura 6. Actualización/capacitación de mayor interés



Fuente: autoría propia

Finalmente, un grupo de respuestas menos frecuentes están vinculadas con la gestión escolar y de aula, esto parece sugerir que no son parte de los problemas sentidos del profesorado, o al menos, de los más relevantes en su formación para la docencia multigrado. En contraste, el profesorado reconoce la relevancia de la preparación para la enseñanza en sus contextos de trabajo y la asumen como una necesidad de formación docente.

Por otra parte, las sugerencias más frecuentes para mejorar los espacios de formación continua destacan, por un lado, los contenidos que se abordan en sus Consejos Técnicos Escolares (CTEs) dichos espacios apegados a los contextos multigrado y sus requerimientos de enseñanza y, por otro, las condiciones de acceso. Preocupan datos, donde refieren que solo el 88% asiste a dichas reuniones de CTE, el cual afirma que el 79% asiste con mayor frecuencia en forma mensual y el 45% restante le asigna un 14% de mucha productividad a dichos temas y formas de organizarse. Es decir, es relevante que la formación continua

aborde temáticas cercanas a la enseñanza en multigrado, pero también que considere las condiciones en que operan esas escuelas (geográficas, de escasez de personal, entre otras).

Tabla 2. Asistencia y perspectivas del Consejo Técnico Escolar en Multigrado

Asistencia y perspectivas del Consejo Técnico Escolar en Multigrado		
Asistencia	88% asiste	12% no asiste
Frecuencia con la que asiste	79% asiste mensualmente 10% quincenalmente 5% semanalmente 6% otras formas de organizarse	
Grado de productividad que le asignan	14% muy productivo 45% productivo 29% moderadamente productivo 9% de poca productividad 3% nada productivo	

Fuente: autoría propia

El INEE (2019b), identifica tres grandes retos en la política de multigrado en México, uno está relacionado con el currículo y otro con la formación docente. Los resultados de este trabajo ilustran estos retos y permiten identificar sus relaciones. Ante un currículo homogéneo, diseñado para escuelas unigrado, y una formación docente que no responde a las características de los contextos de enseñanza multigrado, el profesorado encuestado afirma que el 62% experimenta necesidades de formación para la enseñanza que el currículo prescrito y que al inicio de su carrera docente no resolvieron, como lo es la planificación y el diseño de estrategias didácticas para trabajar con alumnos de diferentes grados al mismo tiempo.

En consecuencia, la formación continua en torno a la enseñanza en multigrado adquiere una enorme relevancia en el desarrollo profesional docente en el profesorado de educación primaria. No se trata de una visión remedial de la formación inicial, sino de una oportunidad para contribuir en el desempeño profesional de maestros y maestras, a partir de encontrar alternativas para resolver las incertidumbres y retos sobre cómo enseñar a estudiantes de diferentes grados que conviven en la misma aula.

Diversas investigaciones (Juárez, 2009; Juárez, 2017), han demostrado que el trabajo del profesorado en aulas multigrado va más allá de la enseñanza de contenidos, se requiere pericia para llevar a cabo diferentes tareas de enseñanza en contextos donde la diversidad se expresa desde múltiples aristas, así como habilidades para desarrollar actividades de gestión escolar, en este estudio sólo el 69% del profesorado encuestado se siente capacitado para atender dos o más grados escolares, radiografía que coincide con aproximaciones de algunas investigaciones recientes (Cano, Ibarra y Ortega, 2018; Mejía, 2019).

En contraste con estas necesidades, la formación profesional que refieren recibir parece orientada por las condiciones de homogeneidad que supone el currículo actual y la gestión pensada para escuelas unigrado (donde cada docente atiende un solo grado). Los resultados de este trabajo coinciden con las necesidades de formación para la enseñanza y que han destacado las investigaciones anteriores.

Otra información relevante respecto a las necesidades de formación continua sentidas por quienes participaron, visibiliza que la información abordada en su institución formadora no fue muy relevante, resultó reducida, sólo teórica, que no existe en su plan de estudios o que solo trabajaron temas multigrado como el tema común y las actividades diferenciadas en un curso optativo multigrado.

Lo anterior parece suponer que el profesorado de las instituciones formadoras, está más preocupado por prepararse para enseñar áreas específicas del conocimiento, que autores como Bronckart (2007), denomina “la esencia de trabajo del profesor”, que por desarrollar habilidades específicas para el trabajo multigrado, escuelas donde al menos cinco de cada 10 egresados durante los 3 a 4 primeros años de servicio, en promedio, se enfrentarán a estos contextos escolares y cumplir además, con requisitos administrativos del sistema.

El profesorado encuestado distinguió sugerencias específicas sobre estrategias que, en palabras de quienes participaron en el estudio, favorecen la organización del aula multigrado, entre las que destacan

la ayuda mutua, el trabajo colaborativo, los proyectos y técnicas del aprendizaje basado en proyectos (ABP), material didáctico llamativo, temas en común, ficheros, entre otras. (ver Fig. 9 y 10)

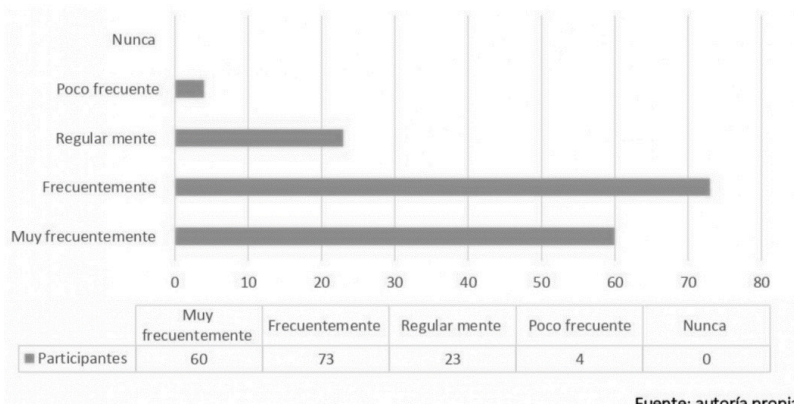
Derivado de lo anterior, es posible suponer que el debate no versa sobre la relevancia de una formación docente adecuada a los contextos de enseñanza multigrado, sino en identificar y discernir qué necesidades de formación experimenta el profesorado que ahí labora, con el fin de contar con una base firme para el diseño e implementación de estrategias de formación y desarrollo docente.

Figura 7. Estrategias docentes en escuelas multigrado.



Fuente: autoría propia

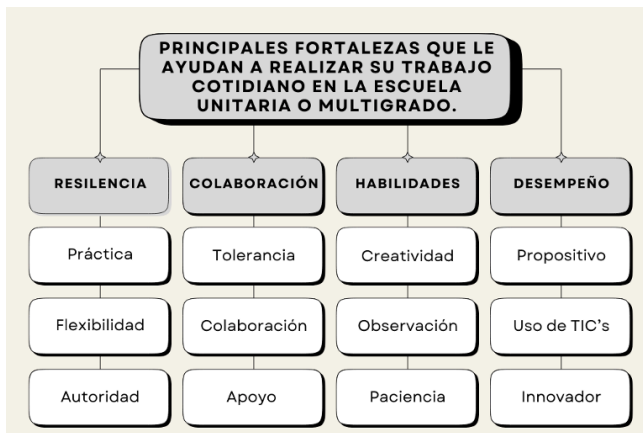
Figura 8. El tema común y la ayuda mutua con el estudiantado.



Fuente: autoría propia

La profesionalización de los académicos normalistas es un elemento fundamental debido al impacto positivo que se espera en su labor cotidiana. Por ello, se busca que las oportunidades de profesionalización les permitan aprender de manera permanente y autónoma, para brindar una formación integral al futuro profesorado de educación básica. Es importante referir a las necesidades de formación, pero sin olvidar las fortalezas del profesorado, (ver Fig. 9). Otro dato significativo que este estudio reconoce, es al profesorado multigrado que desde sus contextos, experiencias e historia personal realiza en sus comunidades y que a continuación a través de esta nube de palabras sintetiza cada acción, estrategia y didáctica que vive día a día en estos contextos. Es menester citar que el tamaño de cada palabra o frase presenta un tamaño según la frecuencia con la que cada participante la refiere.

Figura 9. Principales fortalezas que le ayudan a realizar su trabajo cotidiano en la escuela unitaria o multigrado.



Fuente: autoría propia

Ese rol protagónico en la educación significa reconocer la institución educativa y, particularmente, el aula de clase como espacios materiales y simbólicos de distribución y recreación de saber, como espacios vivos de interacción, donde se ponen en juego múltiples

factores y condiciones que facilitan la enseñanza y el aprendizaje o generan problemas relacionados con ellos. Así, Santos y Capriles (2019), sostienen que ante la falta de un perfil homogéneo del profesorado normalista y de estrategias específicas para su profesionalización por parte de la autoridad educativa nacional, cada EN debe implementar estrategias de formación particulares que se consideren pertinentes.

Al respecto, cabe destacar, que por primera vez en la historia de las EN, su profesorado gana un pequeña dosis de autonomía curricular, ya que tendrá una participación sustantiva en estas lides relativas al codiseño de sus planes de estudio, al brindarle a sus docentes la oportunidad de elaborar planes y programas en sus mallas curriculares para los planes 2022, donde cada estado de la república aportará a través de su flexibilidad curricular, aportes importantes a las 18 licenciaturas existentes en las EN, en las que al menos en preescolar, primaria y enseñanza aprendizaje en telesecundaria tendrán formalmente el estudio de saberes vinculados con la escuela multigrado y que en mucho, esperamos fortalezca parte de estas necesidades de formación encontradas, especialmente en la formación de aspectos eminentemente contextuales, teórico-metodológicos para trabajar, pero, sobre todo, entender la dinámica de la escuela multigrado.

Conclusiones

En este estudio se muestran las necesidades de formación docente sentidas por el profesorado de educación primaria que labora en escuelas multigrado veracruzanas. La planificación didáctica, el uso y aplicación de estrategias diversificadas de enseñanza-aprendizaje, la elaboración y aplicación de estrategias de evaluación y estrategias para vincularse con su comunidad, resultaron ser los temas más frecuentemente mencionados como parte de sus necesidades de formación continua.

El carácter general y homogéneo que se avizora –sin atención específica a los contextos de enseñanza multigrado– de la formación inicial del profesorado de primaria, así como la falta de productividad de los Consejos Técnicos Escolares multigrado, son temas reiterativos

que nuestro profesorado demanda como prioritarios, especialmente en el marco del reconocimiento de que los CTEs fortalecen su formación continua.

Nuestra muestra de participantes se pronuncia en favor de establecer sinergias entre las instituciones formadoras para que incorporen en sus mallas curriculares y planes de estudio respectivos, más de un curso o un trayecto formativo que permita conocer, aplicar y evaluar estrategias de enseñanza-aprendizaje para estos contextos vulnerados.

Los resultados de este trabajo permiten concluir que la búsqueda de soluciones a estos problemas de la práctica, deben acompañarse de alternativas institucionales propiciadas por la SEP en el marco del desarrollo profesional docente de su profesorado.

Esto implica no solo la creación de espacios de formación, sino la formulación de políticas educativas que tomen en cuenta las necesidades de las profesoras/es de México y sus contextos de enseñanza-aprendizaje, tanto desde la construcción de una gestión escolar que reconozca las particularidades de la escuela multigrado, como desde la delimitación de espacios para el trabajo conjunto a través de colectivos de profesores y comunidades de práctica. Este acompañamiento, en el sentido amplio del término, es una obligación institucional que debe mantenerse y reforzarse en tanto no se cuente con espacios de formación inicial que los preparen para desempeñarse en contextos multigrado.

La escuela multigrado, sin caer en reduccionismos, tiene grandes implicaciones para el profesorado, en un primer sentido, debe ser sumamente competente para poder brindar aprendizajes significativos a sus estudiantes y realizar un doble esfuerzo, puesto que no se trata únicamente de “dar clases” o “estar” con un grupo que atiende varios grados simultáneamente, sino además, atender retos y desafíos para el manejo de los recursos didácticos y el entorno de manera eficiente y contextualizada.

La práctica docente en multigrado, debe ir encaminada a una mejora constante de la calidad y por ello, tenemos que capacitarnos para emplear correctamente nuestro tiempo de enseñanza, pues debido a múltiples imprevistos es probable que se encuentre reducido y es allí, cuando quien enseña, brindará a sus estudiantes tiempo de calidad, ya que estos tiempos de contingencia sanitaria por la pandemia del COVID 19, esperemos nos enseñen nuevos caminos para transitar a la ayuda mutua, al trabajo cooperativo, entender y atender el trabajo comunitario y transitar a la integración de una visión del trabajo didáctico.

Por otro lado, se deben evitar las prácticas centradas en la repetición y mecanización de la antigua escuela, porque hoy más que nunca se requiere que el profesorado sea dinámico, incluyente, creativo y pueda desarrollar con cierta pericia una clase y ésta resulte tal como lo expresaba Philippe Meirieu (2007), como un lugar en el que el niño se sienta a gusto, haciendo que escape de la presión del entorno. Evidentemente, las clases pueden ser actualmente un lugar en el que hay más tensión y menos atención.

En síntesis, el profesorado debe crear situaciones para que su estudiantado sienta deseos por descubrir el conocimiento, crear estrategias diversificadas, variadas, estimulantes, activas, que coloquen al centro del aprendizaje al estudiantado, en posición de actuar y no de recibir.

Otro aspecto fundamental para el trabajo en la escuela multigrado es la realización de la reflexión permanente de lo que sucede dentro y fuera del aula, además de espacios o rincones de trabajo que enriquezcan el conocimiento, manipulando, jugando, leyendo, cantando o construyendo, en pocas palabras, creando.

Los niños y niñas del medio rural están ávidos por desarrollar su capacidad de aprender y razonar en la vida diaria, debido a su partición temprana en actividades agrícolas y domésticas. Cuando intentan resolver un problema en la escuela, muchas veces intentan hacerlo a su manera, por lo que el profesorado debe impulsarlos en todo

momento a expresarse, a no quedarse callados, porque los niños/as razonan muy bien y aprenden siempre y cuando lo que se les enseñe esté relacionado a su realidad, que no sea una enseñanza descontextualizada, sino situada. Por eso se dice que los recursos más importantes con los que cuenta el profesorado son las preguntas, los conocimientos y las vivencias con su estudiantado.

Hay que aclarar que otro de los fines tan deseados por la enseñanza no sólo en este contexto, sino por la educación en general, es ayudar a que, quien aprende, sea capaz de expresarse con sus propias palabras, ya que, de lo contrario, estaría repitiendo. Quien enseña en estos contextos, debe partir de la premisa de que aprende de la propia escuela multigrado, debe ser comprensivo e inspirar confianza en sus estudiantes, motivarlos con relatos, cuentos, juegos, dinámicas y todo lo que se tenga al alcance para crear un ambiente de armonía y conocimiento.

Un elemento importante para garantizar el éxito de la clase en la escuela multigrado es desde luego la claridad y precisión de las instrucciones que se dan, lo cual va de la mano con el uso de los guiones y fichas didácticas para el trabajo escolar. En todo momento, el profesorado de la escuela multigrado debe buscar, crear un sentido de autonomía en sus estudiantes, pues esta modalidad de trabajo no depende de la enseñanza directa por parte de quien enseña, por lo que se debe fomentar la responsabilidad y ayudarles a que sean capaces de desempeñarse en comisiones, delegar responsabilidades y emprender diversas acciones encaminadas al aprendizaje, la ayuda mutua y la mejora constante.

Respecto al manejo y abordaje de los contenidos académicos, resulta abrumador en una escuela multigrado manejar la totalidad de los textos siguiendo las normas utilizadas en las escuelas pluridocentes, por lo que usar guiones y fichas didácticas favorecen el trabajo autónomo y permiten abatir la improvisación y la falta de interacción entre estudiantes de los diversos ciclos o grados escolares.

El profesorado de la escuela multigrado debe ser además un gestor, ya que en determinados casos desempeñará cargos directivos y por ello, ha de poseer como característica principal el ser un líder efectivo, involucrado y comprometido. Se debe considerar que no existen recetas acabadas para realizar su función, la calidad de su desempeño la construye en cada una de sus acciones, con sus estudiantes y en comunidad. Tarea docente enriquecedora, que sin duda brinda nuevos conocimientos y deja las más fuertes satisfacciones, pues en los resultados se reflejan los frutos de todo el esfuerzo y ahínco brindado por quien enseña y quien enlaza esfuerzos intelectuales en la formación de su estudiantado.

Aún con estas reflexiones, es posible que cuando nuestro estudiantado (las nuevas generaciones de maestras/os) llegue una vez más a una escuela multigrado, nuevamente inicie sus trabajos desde el imaginario y se sorprenda de la compleja labor que le espera, y es probable que así sea, por ello es importante favorecer esta formación lo mejor posible, trabajando con y desde las herramientas necesarias para un trabajo transversal e intercultural, incorporando aspectos inherentes a la actualización de la vida escolar multigrado; leyendo, investigando pero sobre todo, hay que poner siempre nuestro mayor sentido humano con esfuerzos emocionales e intelectuales que generen un proyecto integrador en todas las escuelas formadoras del profesorado de educación básica e integren los saberes indispensables para estos contextos educativos.

Referencias

- Aránega, S. (2013). *De la detección de las necesidades de formación pedagógica a la elaboración de un plan de formación en la sociedad*. España: Octaedro.
- Bronckart, J. (2007). Por qué y cómo analizar el trabajo del docente. En J.-P. Bronckart (ed.), *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Buenos Aires: Miño y Davila. Recuperado de: <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:86400>.
- Camargo, A. M., Calvo M., F. Arbeláez G., Vergara, A. M., Londoño,

- Cancino, P. (01 de mayo del 2022). *Leer en CSV en R y RStudio*. RPubS by RStudio. https://rpubs.com/pabloecancino/leer_csv_en_R
- Cano, A., Ibarra, E., y Ortega, J. (2018). *Necesidades de profesionalización de docentes multigrado de educación primaria*. En R. Cano y E. Ibarra, *Vulnerabilidad, innovación y prácticas docentes en escuelas multigrado*. Ciudad de México: Editora Nómada.
- Consejo Nacional de Fomento Educativo. (2012). *Modelo de Asesoría Pedagógica a Docentes Multigrado*. CONAFE
- Darling-Hammond, L. (2002). *El derecho de aprender*. Crear buenas escuelas para todos. México: SEP.
- Ezpeleta, J. (1997) *Revista Iberoamericana de Educación Número 15. Micropolítica en la Escuela*. Sept.-Dic. Algunos desafíos para la gestión de las escuelas multigrado.
- Fellows, I. (2018). *Wordcloud: Word Clouds*. R package versión 2.6. Recuperado desde [https:// CRAN . R .](https://CRAN.R-project.org/package=wordcloud)
- INEE, (2009). *El derecho a la educación en México*. México: autor.
- INEE, (2017). *Proyecto Nacional de Evaluación y Mejora Educativa de Escuelas Multigrado (Pronaeme)*. México: autor.
- INEE, (2018). *Directrices para mejorar las políticas de formación y desarrollo profesional docente en educación básica*. Ciudad de México: autor. Recuperado de: [https://www.inee.edu. mx/wp-content/uploads/2018/12/P1F106.pdf](https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/P1F106.pdf).
- INEE, (2019a). *La educación multigrado en México*. México: Autor.
- INEE, (2019b). *Panorama educativo de México. Indicadores del Sistema Educativo Nacional (2018). Educación básica y media superior*. México: Autor.
- INEE, (2019c). *Evaluación integral de la política de educación multigrado*. México: autor. Recuperado de: [https://www.inee.edu.mx/ portalweb/suplemento12/evaluacion-de-politica-de-educacionmultigrado.pdf](https://www.inee.edu.mx/portalweb/suplemento12/evaluacion-de-politica-de-educacionmultigrado.pdf).

- Juárez, D. (2009). Educación rural en México: el caso de los cursos comunitarios. En J. García y J. Fernández (eds.), *Investigación, política y gestión educativa desde Nuevo León: una aportación joven al debate nacional*. México: UNESCO/Universidad Autónoma de Nuevo León.
- Juárez, D. (2017). *Percepciones de docentes rurales multigrado en México y El Salvador*. *Sinéctica*, (49), 1-16. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2017000200002&lng=es&tlng=es.
- Manterola, C., y Otzen, T. (2017). *Técnicas de muestreo sobre una población estudio*. *Int. J. Morphol.* 35 (1), 227-232, recuperado de <https://scielo.conicyt.cl/pdf/ijmorphol/v35n1/art37.pdf>
- Philippe, M. (2007). “*Es responsabilidad del educador provocar el deseo de aprender*” en una entrevista realizada por Casalt, Judith.
- Roegiers, X. (2008). *Las reformas curriculares guían las escuelas: pero, ¿hacia dónde?* *Revista de currículum y formación del profesorado*, ISSN 1138-414X, Vol. 12, (3) recuperado de: <https://www.ugr.es/~recfpro/rev123ART4.pdf>
- Romero, M., Gallardo, M., González, R., Salazar, L. y Zamora, M. (2010). *La Planeación de la enseñanza multigrado en la educación primaria. Una aproximación a su situación actual en escuelas de Veracruz* en *Revista de investigación educativa* 10 enero-junio 2010 Instituto en investigaciones en Educación U.V. Xalapa. Veracruz México.
- Roser, T. (2004). *La escuela rural: Funcionamiento y necesidades*. Praxis. Madrid.
- Ruíz. (2013). *El proceso curricular por competencias. ¿Cómo elaborar los referenciales para identificar competencias y elaborar módulos formativos?* México: Trillas.
- Sánchez, B., Fonseca, J., Torres, J. y Rodríguez, J. (2015). *Necesidades de formación en investigación de profesores en ejercicio*. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía*, vol. 8, (1), enero-junio, 2015, pp. 121-140 Universidad Santo Tomás.

Colombia.

Santos, R., y Capriles, C. (2019). *La profesionalización docente como estrategia de mejora educativa en las escuelas normales (un estudio interpretativo)*. En XV Congreso Nacional de Investigación Educativa. Acapulco Guerrero. <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/2826.pdf>

Secretaría de Educación Pública, (2005). *Propuesta educativa multigrado*. México: Autor.

Secretaría de Educación Pública, (2005). *Material para el aprendizaje autónomo. Guía y fichas de trabajo Multigrado*. México: Autor.

Secretaría de Educación Pública, (2019). *Panorama educativo en México*. México: Autor.

Uttech, M. (2001). *Imaginar, facilitar, transformar. Una pedagogía para el salón multigrado y la escuela rural*. México: Paidós.

Weiss, E. (2007). *Evaluación externa de la construcción de la Propuesta Educativa 2005*. CINVESTAV. México.

Wickham, H. & Francois, R. (2016). dplyr: A Grammar of Data Manipulation. R package, version 0.5.0

Zabala, A. y Arnau, L. (2008). *11 ideas clave. Cómo aprender y enseñar*. México: SEP.

Acompañamiento docente para la titulación de la BENV. Plan 2012*

Yarumi Itzel Lagunes Libreros¹

Gloria Elena Cruz Sánchez²

Introducción

El presente informe se desprende de un trabajo de tesis del Doctorado en Investigación Educativa, en el Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana. Aquí se presentan desde una perspectiva cualitativa, solo los datos referentes a la manifestación de saberes del profesorado que acompañan los procesos de titulación del estudiantado de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana (BENV) y la necesidad de la formación de ellos para desarrollar esta actividad; se destacan los saberes profesionales y experienciales que utilizan académicos/as durante su práctica educativa.

Durante el trayecto de lectura, se expone elementos del marco contextual que le caracteriza a las Escuelas Normales, el planteamiento del problema, las preguntas de investigación, los objetivos; con precisiones conceptuales que aluden al marco curricular de las escuelas normales, la práctica educativa, acompañamiento en la titulación, saberes docentes; desde la metodología cualitativa a través de la entrevista, narrativa y grupo focal, con el modelo de análisis de contenido de Mayring, mediante una muestra representativa de docentes de las Licenciaturas en Educación Primaria y Prescolar, de la BENV, que laboraron en el ciclo escolar 2020-2021; así como los resultados y conclusiones.

Planteamiento del problema

Si bien se sabe que las Escuelas Normales (EN) en México, surgen, a finales del siglo XIX por la necesidad de formar docentes

https://doi.org/10.47377/6979709.cap8*

<http://orcid.org/0000-0002-7371-2223¹>

<http://orcid.org/0000-0002-9394-9447²>

de Educación Básica, mediante un sistema de enseñanza tradicional se concibe la educación en un principio con un carácter tradicional, instructivo y de memorización y; así pasó de la atención centrada en la formación técnica del profesorado, a una formación socialista, después pedagógica, didáctica y social, tal como lo marcan las reformas de 1964 a 1980 (Hermida et al, 1986).

En sus inicios, los egresados obtenían el título de profesor/a en educación, siendo así hasta finales de la década de 1980, cuando las EN fueron reconocidas como Instituciones de Educación Superior, bajo una mirada de carácter investigativo, a principios de 1990, se da la posibilidad a las EN otorgar el grado de licenciatura a los egresados de estas instituciones con un modelo centrado en la práctica docente (Ducoing, 2013).

Posteriormente, se transita a una reforma curricular, la cual pasa de un modelo constructivista al de competencias y centrado en el aprendizaje, en un primer momento con la reforma del año 2012 para las Licenciaturas de Educación Preescolar y Educación Primaria (Diario Oficial de la Federación [DOF], 2012), la cual considera la formación de docentes, así como la capacidad de responder a las demandas actuales que plantea la Educación Básica, además algo relevante como el papel de la investigación educativa en este contexto.

Actualmente en las EN, los procesos de titulación se basan en la elaboración de un informe de prácticas, portafolio de evidencias o tesis de investigación. A partir del plan de estudios 2012 y continuando con el plan 2022, estos procesos se han promovido con dichas modalidades y para este estudio en especial, con la tesis de investigación, se ha generado cambios en la práctica educativa del profesorado que ejerce este acompañamiento.

En atención a lo anterior a partir de lo que plantea la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior ANUIES (Fresán y Romo, 2000; DOF, 2012) se retoman a las tutorías como una estrategia de acompañamiento académico durante la formación del estudiantado, que se concreta mediante la atención

personalizada a un alumno o a un grupo reducido de alumnos, por parte del profesorado competente y formado para esta función.

Para contextualizar, en la BENV, el inicio del proceso de titulación del plan de estudios 2012, se da en sexto semestre, con la entrega de la carta de exposición de motivos por parte del estudiantado, como insumos para elegir la opción de titulación y para la asignación de director de documento (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2014).

El proceso de titulación del estudiantado normalista que participó en este estudio, está regulado por los Acuerdos 649 y 650 emitidos por el DOF (2012), además de sus respectivos lineamientos federales e institucionales. Sin embargo, quienes participaron en el estudio no cuentan con un espacio curricular para realizar esta actividad, pero se asume que es un proceso transversal en el currículum. Por ello en 6° semestre se asigna un tutor para cada estudiante y trabaja en horarios extra-clase hasta la conclusión del 8° semestre. Dentro de la tutoría surge la concepción de acompañamiento, el cual se estructura en función del apoyo mutuo, el respeto y la búsqueda de la autonomía de los participantes (González, 2010). Así mismo, Navia (2006) advierte que el acompañante será el que promueva el interés que lleve al acompañado a recuperar su experiencia, a interactuar con otros y con su cultura y a que paulatinamente se convierta en autores de su formación.

Debido a la modalidad del plan de estudios de la BENV (2012 a y b, 2018 y 2022 a y b) caracterizado por ser presencial, regularmente cada docente que se dedica a la titulación dirige simultáneamente de 2 a 3 procesos del estudiantado. En la mayoría de los casos las primeras sesiones de tutoría son grupales y se dedican a informar las modalidades de titulación (tesis, informe de prácticas profesionales y portafolio de evidencias). Cuando el estudiantado define el tema y la modalidad de su trabajo, en la mayoría de los casos, las tutorías se hacen individualmente.

En atención al punto anterior, la BENV se ha caracterizado por titular a más de 90% de sus egresados, en los planes de estudio incluyendo al 2012, con base a la penúltima generación estudiada 2017-2021. Este

aspecto cuantitativo es importante, ya que el estudiantado, si no tienen el acta profesional de examen de titulación, se quedan fuera del examen para ingresar al servicio profesional docente. Sin embargo, el dato anterior se refiere a los datos numéricos, quedando de lado el aspecto cualitativo por la falta de claridad vivida en dicho proceso, elemento que en planes anteriores al 2012 estaba presente en el acompañamiento para este proceso en la etapa de la construcción del documento.

Conveniente a la vinculación que tenían los cursos de práctica profesional de séptimo y octavo semestre en los planes de estudio antecedentes al 2012 al enlazar dichas prácticas docentes con la elaboración del informe de prácticas profesionales en un mismo tiempo y espacio curricular, fue el principal antecedente para el año 2014, por el cual empezaron a surgir diversas inquietudes entre el profesorado que integraba el trayecto de práctica profesional con el curso de Herramientas Básicas para la Investigación Educativa del quinto semestre el cual tuvo influencia en el proceso de titulación, precisamente por las herramientas que le brindaba para el inicio de dicho proceso, al preocuparse también por la proyección tanto de aspectos organizativos como de elementos teóricos y metodológicos de cada una de las modalidades.

Lo anterior, ocasionó inquietudes ante los compañeros docentes en cuanto a la relevancia académica que implica este proceso, sobre todo a los que se integraban como directores/as de documento de titulación y que no habían tenido experiencia alguna en dirigir alguna de las modalidades ofertadas en el plan 2012, provocando la participación de diversos perfiles docentes en este proceso de acompañamiento en la titulación.

Surgieron algunas inquietudes tanto personales como institucionales sobre aspectos relevantes del proceso de prácticas de acompañamiento del profesorado de la BENV durante la titulación. Éstas surgen al haber sido integrante de la Comisión de Titulación durante tres ciclos escolares correspondientes al plan de estudios 2012, y ejercido tanto funciones administrativas como académicas, al ser director/a de documento de titulación. Una de las primordiales funciones de la respectiva comisión, es vigilar que se cumpla el proceso

de la titulación. Sin embargo, el aspecto formativo y reflexivo de una de las funciones sustantivas del docente en educación superior se deja de lado, al suponer que las prácticas educativas no son del todo excelentes.

De este modo se puede aspirar a formar un docente de Educación Básica que utilice argumentos científicos, pedagógicos, metodológicos, técnicos e instrumentales para entender y hacer frente a las complejas exigencias de la docencia, sin embargo para enfrentar estos retos es necesario que el docente propicie estos ambientes formativos de aprendizaje para la optimización de su formación y su incidencia en la práctica profesional, ante los nuevos desafíos que plantea la educación en el ámbito normalista.

Por lo tanto, la manifestación en el desarrollo y seguimiento de las prácticas educativas, recaen en el profesor/a, siendo actor principal para la reflexión de su quehacer en la docencia, aspecto que se visualiza en el curriculum vivido, el cual está implícito en su quehacer, y que es necesario argumentar dichos elementos que pasan y no son documentados en lo formal.

La relevancia del acompañamiento que realiza el docente normalista al estudiante es que tenga vínculo con sus procesos de formación que ha recibido durante su labor educativa, con el fin de apoyar al estudiantado en la construcción del documento de titulación, mismo que empieza desde un sexto semestre. Por consiguiente, es necesario dar a conocer cuáles y cómo son los saberes manifestados por el personal docente inmerso, después de una transición curricular de una reforma del plan de estudios 2012, que llega a su fin para dar paso al plan 2022.

Es así como se llegó a plantear la pregunta general de investigación: ¿Cuáles y cómo son las prácticas educativas de acompañamiento tutorial, que realizan los académicos/as durante las tutorías brindadas al estudiante de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana, en el proceso de titulación de la Licenciatura en Educación Preescolar y la Licenciatura en Educación Primaria de la generación 2017-2021 del plan de estudios 2012?, de la cual deriva

la siguiente, a tratar en el presente informe ¿Cuáles son los saberes profesionales y experienciales que componen las prácticas educativas de acompañamiento tutorial que realizan los académicos/as durante el proceso de titulación?

En consecuencia, esta investigación tiene por objetivo general: analizar las prácticas educativas de acompañamiento tutorial, con base en los saberes docentes que se manifiestan en las tutorías que imparten los profesores/as al estudiantado normalista durante el proceso de titulación, de la Licenciatura en Educación Preescolar y la Licenciatura en Educación Primaria de la generación 2017-2021 del plan de estudios 2012, a fin de formular orientaciones pedagógicas que abonen en los procesos de formación inicial del profesorado, en el campo de la investigación educativa.

Del cual deriva el siguiente objetivo particular en atención al reporte de investigación que consiste en: caracterizar los saberes docentes que componen las prácticas educativas de acompañamiento tutorial que realizan los académicos/as durante el proceso de titulación con el estudiantado normalista.

Precisiones conceptuales

Desde una postura teórico-epistemológica contemporánea, se retoma a la teoría educativa como una práctica educativa para dar respuestas a las preguntas clásicas del quehacer educativo, que son fundamentales para encaminar los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Moreno (2012) afirma que la educación actual apunta a que el ser humano como parte de este nuevo sistema educativo contribuya al desarrollo social, teniendo en cuenta la interrelación con los otros para dejar de lado el individualismo, consciente de que tiene una responsabilidad consigo mismo, pero también con los demás. Por esto, la educación meramente cognoscitiva ha quedado de lado, dando paso a una educación integral (el saber conocer, el saber ser, el saber hacer y el saber convivir).

Partiendo del punto que le compete a la teoría educativa, es como se enuncia desde la mirada teórica, práctica y reflexiva, a través de la interpretación derivada de las voces de los docentes que llevan a cabo su práctica docente, vista en este contexto desde la última fase del proceso de su formación, en donde hace relucir sus competencias adquiridas en la elaboración de su documento de titulación.

Con base en el punto anterior, se retoma la teoría educativa como una práctica educativa, en donde emergen elementos que componen al proceso de enseñanza y aprendizaje, principalmente las posturas metodológicas para dar tratamiento a la diversidad de hechos educativos que ocurren en la vida escolar; motivo por el cual los aspectos a tratar en la presente investigación parten de esta corriente educativa, como fundamento teórico y metodológico, que retoma la reforma educativa que sufrieron las Escuelas Normales a partir del plan de estudios 2012. Cabe mencionar, que aún si está centrado en el aprendizaje, por competencias y por la flexibilidad curricular, sus bases se encuentran en el constructivismo.

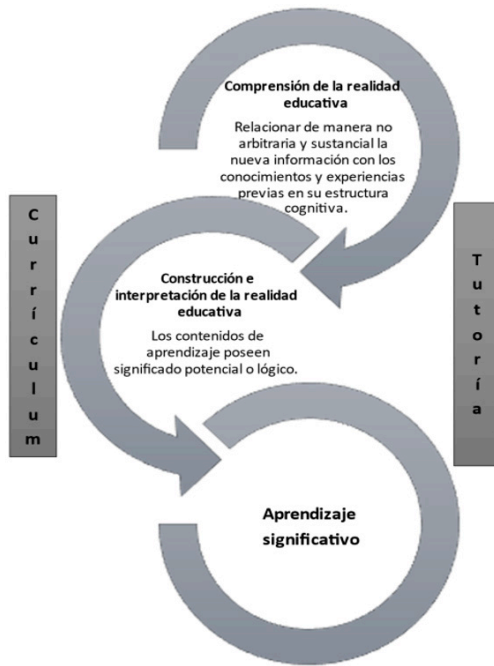
El constructivismo es una corriente epistemológica que surge por la preocupación de conocer las formas en cómo se construye activamente el conocimiento, así como los procesos cognitivos y reflexivos para explicar su formación y desarrollo en la sociedad, influenciado tanto por aspectos cognitivos como sociales.

Con base en lo anterior, como lo plantea Díaz y Hernández (2002), es como se da la relación del currículum formal escolar, la generación y construcción de aprendizajes, así como su repercusión en la sociedad; que es la zona de desarrollo próximo a la cual se asemeja la práctica educativa que se lleva a cabo en las escuelas, vistas como un espacio socio histórico, donde se realiza el intercambio de saberes de manera individual y colectiva.

En atención a lo anterior, el construir un documento de titulación implica edificar significados, lo cual requiere de un cambio en los esquemas de conocimiento adquiridos durante su trayectoria

escolar, ya que al identificar y analizar la realidad educativa, que se muestra en la Figura 1, es como se van introduciendo nuevos elementos, o estableciendo nuevas relaciones entre dichos elementos, para la comprensión del contexto escolar y encontrar la relación de la teoría con la práctica educativa, con la finalidad de explicar los hechos educativos.

Figura 1. Aprendizaje significativo en la titulación



Fuente: Elaboración propia con base en Díaz y Hernández (2002).

El acompañamiento tutorial durante la construcción del documento de titulación al considerar esta corriente del aprendizaje como elemento epistemológico por dar sustento de los aprendizajes desarrollados en dicho proceso, tal como lo plantea Díaz y Hernández (2002), implican aspectos como desarrollo de la autonomía moral e intelectual, la capacidad de pensamiento crítico, el autodidactismo, la capacidad de reflexión sobre uno mismo y sobre el propio aprendizaje,

la motivación y responsabilidad por el estudio y la investigación, además de la disposición para aprender significativamente, asumiéndolos como factores que indican la calidad en el proceso educativo.

En atención a las cuestiones curriculares por las cuales están determinados los planes de estudios de las EN y a la postura teórico-epistemológica que permea el proceso de actualización de los Planes de estudio vigentes de las Escuelas Normales, se sujetó a la metodología de diseño curricular basada en competencias (implica la movilización de conocimientos de carácter conceptual, procedimental y actitudinal, que se adquieren en una situación determinada y que se ponen en juego cuando se lleva a cabo la práctica docente) que orientó su construcción inicial; la cual describe sus orientaciones fundamentales, los elementos generales y específicos que la conforman, de acuerdo con las tendencias de la educación superior y con los enfoques del plan de estudios de Educación Básica (DOF, 2018).

En referencia al punto curricular, se empieza por consultar diversas fuentes que tratan este ámbito, desde una perspectiva social y cultural, con relación al objeto de estudio que son las prácticas educativas durante la tutoría en el proceso de titulación, respecto a la conceptualización y sus diferentes formas de caracterización y manifestación en el ámbito educativo, desde la perspectiva docente.

Visto así desde el currículum formal Generalmente contempla aspectos que integran conocimientos, habilidades y destrezas teórico-prácticas, en donde destaca primordialmente lo metodológico que conlleva a la planeación del proceso de enseñanza y aprendizaje, así como las condiciones académicas y administrativista acorde a sus fines, recursos y técnicas.

Cassarini (2005) menciona que la construcción de las características que integran el currículum, al ser determinadas por su naturaleza como prescriptivo para la acción, tanto para las reflexiones derivadas de la práctica como los aportes teóricos provenientes de la investigación curricular, de la enseñanza y del aprendizaje; se visualiza

desde el aspecto prescriptivo pues el plan de estudios el cual está inmerso en el currículum formal, como sus programas de cursos, representan el aspecto documental de un currículum.

En términos prescriptivos, se espera que por medio del currículum formal se reproduzca en el estudiantado tanto rasgos cognoscitivos, como aspectos teóricos y de conocimientos, como rasgos sociales esenciales para la vida en sociedad y para la práctica profesional.

Por estos motivos, el punto de partida data de la descripción panorámica del currículum formal y prescripto que enmarcan las Escuelas Normales de México, al pertenecer al Sistema Educativo Nacional, marcado por los acuerdos y reformas presentadas en los Acuerdos vigentes registrados en el DOF, en concordancia con los lineamientos que caracterizan a la Educación Básica. A partir de estos elementos, se despliega una descripción de los componentes caracterizados mediante la práctica educativa que se vive, surgidos de la puesta en marcha del currículum formal.

Punto interesante, ya que el deber ser, pareciera ser distante ante los saberes en práctica, manifestados por los ejecutores del currículum formal. Es así como surgen de manera empírica cuestionamientos como puntos reflexivos para analizar y comprender los factores atribuidos a las prácticas educativas de acompañamiento tutorial que realizan los docentes en la etapa final de la titulación.

A partir de lo anterior, es como se llega a la concepción de la *práctica educativa* durante el proceso educativo, comprendiendo que requiere hacer mayor énfasis en la capacidad de articular, conceptualizar, crear y promover espacios para generar un cambio crítico y reflexivo de las condiciones que inhiben el mejoramiento de la educación de todos y para todos.

Regularmente, es tarea de muchos docentes el encontrar soluciones prontas a la problemática que enfrentan en su trabajo cotidiano, sin embargo, hablar de docencia conduce a incursionar en

cuestiones de pedagogía y de didáctica, de tal manera que el tratar los aspectos relativos a la práctica docente lleva necesariamente a considerar los saberes cotidianos y pedagógicos que enfrenta en su quehacer educativo.

La práctica educativa, según Gómez (2008), se concibe como un proceso de solución de problemas en que el profesor/a es agente que utiliza su conocimiento tácito para lograr las metas educativas que el programa de su materia y la filosofía de la institución plantean. Algunos determinantes son la experiencia docente, la naturaleza de la disciplina y el conocimiento pedagógico.

Después de atender las significaciones de la práctica educativa, su interpretación puede hacerse en diversos momentos y referirse, según Perales (2006), a las interpretaciones de los intercambios discursivos (orales y escritos) entre maestros y alumnos, la interpretación de las acciones y prácticas de ambos y la interpretación del sentido educativo de las prácticas que éstos realizan en la escuela y otros ámbitos escolares.

A través de estos elementos que caracterizan a la práctica educativa, vista desde la postura cualitativa, puesto que dichas prácticas son observables y reflexivas. Así pues la práctica educativa es un proceso que se da en un contexto educativo, que está determinado por un contexto social, histórico y político, que en su práctica la determina el actuar de los agentes educativos, presentada en el currículum vivido, pero que no puede ser detectada a simple vista, además de que se requiere de un proceso analítico-reflexivo que permita dar pauta a la comprensión y análisis de lo que sucede en las escuelas, con el objetivo de la reestructuración curricular en beneficio a la comunidad educativa y a la sociedad en general.

Saberes docentes

Para la comprensión del contexto educativo, en este caso donde se viven experiencias educativas durante las prácticas de acompañamiento tutorial en la titulación, es menester comprender, en

un primer momento, el actuar de los actores educativos, mismos que llegan a generar marcos interpretativos y espontáneos, los cuales se manifiestan de manera implícita, de tal manera que son representados como comportamientos ante una situación particular.

En este sentido, referente a las teorías implícitas en el conocimiento social, Rodrigo (1985) afirma lo siguiente:

Que las teorías implícitas son unidades representacionales complejas que incluyen multitud de proposiciones organizadas en torno a un dominio concreto del mundo social. Sus funciones son múltiples; permiten interpretar o explicar comportamientos, establecer predicciones y tienen un valor prescriptivo marcando pautas o directrices a nuestra propia conducta social [...] Las teorías implícitas son el producto de una delicada interacción entre estrategias individuales del procesamiento de información y procesos socioculturales. (p. 145)

La práctica educativa está determinada por múltiples factores, entre ellos la experiencia docente, la naturaleza de la disciplina que se enseña y el conocimiento pedagógico de los docentes. Se prefiere el término teorías implícitas, debido a que éste se refiere a la teorización informal y esquemática de la práctica docente. Esta representación esquemática puede ser evocada en los docentes a través de la entrevista profunda (Gómez, 2008).

La relación que se ha establecido entre práctica educativa y teorías implícitas de los profesores/as, subraya la importancia de que los procesos de formación dejen de centrarse únicamente en cuestiones instrumentales, y aborden también las maneras en que cada docente concibe su práctica educativa, ya sea para buscar la manera de transformar las concepciones pobres, contradictorias o cuestionables, para establecer relaciones entre el conocimiento personal y las teorías educativas formales, o para establecer vínculos entre las teorías implícitas y los aspectos instrumentales del conocimiento pedagógico.

Estudiar las teorías implícitas de los profesores/as es pertinente, debido a que establecen un vínculo entre las formulaciones abstractas de las teorías y las actividades pedagógicas que el profesorado diseña e implementa en el aula, pues desde esta perspectiva el profesorado es un agente proactivo que se plantea objetivos y diseña medios para alcanzarlos.

Bárcena (1991) plantea que la profesionalización surgida en la práctica educativa tiende a ser prescriptiva, además de exigir los siguientes requisitos:

a) Que la práctica educativa concreta sea, cada vez más, el resultado personal de la aplicación reflexiva y crítica de los resultados de la investigación y teorización pedagógica, b) Que el profesional de la educación —educadores en general— esté dotado de autonomía real en su trabajo, tanto desde el punto de vista puramente epistemológico como desde un ángulo ético.

e) Que los profesionales de la educación en su conjunto adquieran el compromiso y la responsabilidad por autorregularse —como miembros de la profesión educativa— mediante una ética profesional adecuada. (p. 222)

Este autor plantea la complejidad de la educación como un campo de estudio en el que las expectativas habituales, desde lo teórico, se ven limitadas porque la educación no es un objeto de estudio independiente del entendimiento humano; y desde un punto de vista práctico, la complejidad de la educación implica tener que redescubrirla como una actividad práctica, personal del docente, cuya reflexividad y responsabilidad estén estrechamente relacionados entre sí, para la comprensión de la misma (Bárcena, 1991). Con base en el punto anterior, es como se describen, en los subsecuentes temas, los conocimientos que caracterizan a la práctica educativa, desde los aspectos implícitos que le conllevan.

A continuación, se describen elementos que forman parte esencial de una práctica educativa. Uno de ellos se manifiesta a través de la interpretación de los saberes docentes que se comparten durante el acto educativo, mismos que, a veces, pasan de ser irrelevantes a ser un elemento nodal para el desempeño mismo de su práctica.

Todo saber implica un proceso de aprendizaje y de formación, y cuanto más desarrollado, formalizado y sistematizado esté [...] más largo y complejo se vuelve el proceso de aprendizaje que, a su vez, exige una formalización y una sistematización adecuadas. Un proceso de formación basado en los conocimientos actuales: lo nuevo surge y se puede surgir de lo antiguo porque lo antiguo se reactualiza constantemente por medio de los procesos de aprendizaje. (Tardif, 2004, pp. 28-29)

Un saber en general engloba los conocimientos, las competencias, las habilidades y las actitudes; es decir, el saber, saber-hacer y saber ser. Por lo tanto, se considera al saber docente como un saber plural, formado por una mezcla de saberes procedentes de la formación profesional y disciplinaria, curricular y experiencial.

En este sentido, el profesorado manifiesta que, para realizar esta labor de acompañamiento en los procesos de titulación, se requieren saberes profesionales entendidos como “la confluencia entre varias fuentes de saberes (saber-hacer, saber-ser) provenientes de la historia de vida individual, de la sociedad, de la institución escolar, de los otros agentes educativos, de los lugares de formación, etc.” (Tardif, 2004, p.49) que se ponen en práctica al realizar una actividad profesional como la docencia o tutorías, e incluyen saberes teóricos y prácticos.

También se presentan los saberes teóricos (Gómez, 2008) entendidos como los conocimientos científicos, abstractos y técnicos que proporcionan un saber disciplinar respecto a lo racional, general y académico, que se evidencia mediante un conjunto de procedimientos guiados por la teoría.

Sin embargo, de la misma manera están presentes los saberes experienciales, de los cuales Castañeda y Perafán (2015) mencionan que “parten de que los saberes basados en la experiencia se constituyen en las ideas conscientes desarrolladas durante el ejercicio de la profesión” (p. 15). Bárcena (1991) se refiere a este tipo de conocimiento experiencial como un pensamiento reflexivo mediado entre la teoría y las prácticas que lo circundan.

Este cúmulo de saberes docentes es como se manifiestan en el proceso de titulación durante su práctica educativa, ya que por lo general siempre está situada en lugares y tiempos determinados, lo cual no significa que esté predeterminada, sino que la manera en que una práctica se despliega está siempre configurada por las condiciones de espacio y tiempo que le son particulares, es decir, por las condiciones históricas y materiales que existen en un lugar y en un momento dado, las cuales se materializan en los arreglos culturales-discursivos, materiales-económicos y sociopolíticos.

Es impensable desagregar este tipo de saberes, ya que cuando se llevan a práctica siempre está la presencia tanto del teórico como del experiencial. Por lo tanto, el saber profesional se trata como confluyente entre los saberes descritos anteriormente, debido a que es el sujeto a investigar y, en cierto modo, la agrupación entre varias fuentes de saberes provenientes de su historia de vida individual. Contempla a su vez los saberes disciplinares, curriculares y experienciales, que comprenden también aspectos tanto sociales, escolares y de los actores educativos que lo acompañan en su práctica pedagógica, ligada a la cuestión histórica-social, al relacionar su vínculo educativo-formativo con sus fuentes y lugares de adquisición del conocimiento, así como con los momentos y fases de construcción de su actuar docente.

Metodología

El estudio se aborda desde los aspectos cualitativos, según Ruíz (2003), en donde refiere a un estilo o modo de investigar los fenómenos sociales; en un comienzo con la observación detallada y próxima a los

hechos de manera empírica, que implica conocer la realidad desde una perspectiva de *insider*, como participante que forma parte de la población a investigar, de captar el significado particular que a cada protagonista atribuye a los hechos.

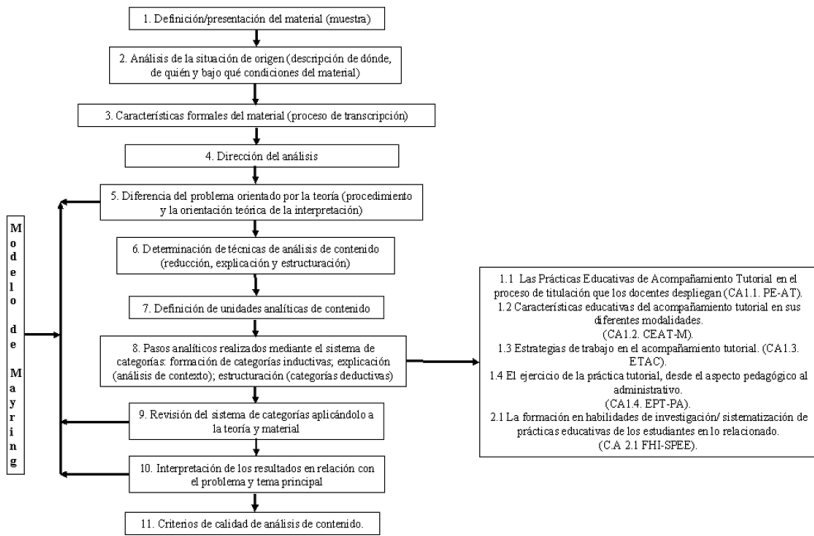
El tipo de investigación es hermenéutico e interpretativo, ya que pretende comprender los fenómenos que se estudian; la investigación se realizó en tres fases que apoyaron a la descripción del fenómeno a estudiar, al entablar relaciones entre varios conceptos y la triangulación de éstos para la interpretación de resultados.

El análisis cualitativo, según Ruíz (2003), al estudiar una situación, un hecho, un comportamiento depende del tiempo y el espacio, con base a ello se buscan significados de las prácticas educativas como hechos sociales, al optar por tener como sujetos de estudio a los (as) docentes, concebidos como sujetos sociales.

De acuerdo con los tres instrumentos empleados, se recurrió a la técnica de análisis de información con base en el análisis de contenido. Según Ruíz (2003), se considera la codificación del lenguaje para organizar y poder tratar en el futuro el volumen de información que se almacena en una investigación cualitativa. Dicha codificación debe tener códigos que permitan ordenar, sistematizar, manejar y analizar la información a base de una codificación teórica.

Para este estudio se consideran como base los planteamientos de Mayring (2014): “La idea central del análisis cualitativo de contenido es partir de la base metodológica de análisis cuantitativo de contenido, para conceptualizar el proceso de asignación categorías a pasajes de texto como un acto cualitativo-interpretativo, siguiendo reglas analíticas de contenido” (p. 10).

Estas caracterizaciones se realizan de tipo interpretativo, luego de ser categorizadas en procedimientos fundamentales de interpretación. En la Figura 2 se muestra el Modelo de categorías:



Fuente: elaboración propia, a partir de Mayring (2014).

Respecto a los criterios de calidad analítica de contenido, se consideró la estabilidad al aplicar el instrumento de análisis nuevamente al material; se realizó después del proceso de codificación, al recodificar el material para la comparación de resultados. Afortunadamente los resultados fueron similares y congruentes con el sistema de categorías (unidades, categoría definiciones, niveles de abstracción, agendas de codificación), lo cual abonó como medida de confiabilidad (Mayring, 2014).

Otro punto que se consideró fue mediante pruebas de preguntas, de acuerdo entre codificadores, que son diferentes en su grado de rigor. Según Mayring (2014), considera lo siguiente:

- La prueba más fuerte sería dar sólo los textos a analizar y la investigación pregunta(s) a una segunda persona. Entonces podemos verificar si el proceso de creación de categorías, categoría definición y aplicación de categorías, así como la definición de procedimientos y unidades de El análisis es el mismo. Pero dentro de esas definiciones hay muchas consideraciones teóricas. introducido, y los resultados de la

investigación siempre tienen que ser vistos como dependientes de la teoría.

- Entonces, una segunda forma sería entregar a un segundo codificador los textos para ser analizados junto con todas las reglas analíticas de contenido (procedimiento, unidades, definición de categoría y nivel de abstracción para formación de categorías inductivas, programa de codificación para la asignación de categorías deductivas). Este es la mejor manera para la mayoría de los proyectos de análisis de contenido cualitativo. Pero a veces el material es muy abierto, ninguna teoría puede conducir a definiciones claras, y la pregunta de investigación es ampliamente exploratoria.
- En esos casos se recomienda una prueba “más ligera”. El segundo codificador tiene una idea de todo material, definiciones y codificaciones del primer codificador. Trabaja como supervisor y comprueba si puede confirmar los análisis del primer codificador. (p. 125)

Al término del diseño de las preguntas con base a las categorías, se procedió a validar el instrumento. Para este fin, se compartió por vía electrónica a dos expertos en el tema, considerando su perfil docente, estudios de posgrado, así como su experiencia de años en dirigir documentos en titulación y la publicación de artículos en referencia a la temática que se abordó. De este proceso se recibieron observaciones en aspectos de forma, como lo son la incorporación de datos sociodemográficos, y en perfil docente en docencia y dirección de documentos de titulación, además de la incorporación del consentimiento informado; en referencia a los aspectos de fondo, la observación fue ordenar las preguntas por categorías y subcategorías, para dar un seguimiento de lectura claro y conciso.

Se incorporó también un sistema de categorías preliminares, en la etapa de pilotaje, a cuatro docentes; una de ellas con Licenciatura en Pedagogía y Doctorado en Educación; dos con perfil de licenciados en Educación Primaria y Maestría en Educación; y uno con perfil de

ingeniería civil con Maestría en Educación, al considerar que han dirigido procesos de titulación. Así también a siete del estudiantado egresado de la primera generación del plan 2012 que participaron en dicho proceso.

Las observaciones que realizaron los docentes al instrumento oscilaron en la unificación de preguntas que aludían a una sola temática; por ejemplo experiencia curricular en tutoría y apropiación del currículum en ese ámbito dirigido a la titulación; estrategia de enseñanza y aprendizaje mayormente utilizada en el proceso; la incorporación de recursos digitales para brindar tutoría virtual en tiempos de pandemia; cursos de los trayectos formativos que abonan al proceso de titulación, las temáticas que han dirigido y recomendaciones para la mejora del proceso.

Por parte de los egresados, las recomendaciones fueron las siguientes: criterios para la selección de su tema y modalidad, así como la incorporación de recursos digitales para brindar tutoría virtual en tiempos de pandemia. Dichas observaciones fueron punto de partida como instrumento central de análisis, que permitió la reconstrucción de categorías y subcategorías, además de ser una contribución relevante para la fiabilidad y validez de los resultados.

Con base al punto anterior se presenta la triangulación a partir de la categorización de los datos; con el apoyo de la entrevista, la narrativa y el grupo focal, se crea una multiplicidad de contenido contextual que contribuyó a los distintos puntos de vista de las vivencias de los sujetos de investigación en el proceso de titulación. Los primeros resultados dan pauta a reflexiones que apoyan a dicho proceso de triangulación hermenéutica, concebido, según Cisterna (2005) como “la acción de reunión y cruce dialéctico de toda la información pertinente al objeto de estudio surgida en una investigación por medio de los instrumentos correspondientes, y que en esencia constituye el corpus de resultados de la investigación” (p. 68).

Hacia la interpretación de la información, el procedimiento

utilizado parte del planteamiento de preguntas posibles, desde el campo educativo, al estudiar el hecho pedagógico transcurrido en el proceso de titulación, a partir de los resultados obtenidos en la investigación, para la generación del proceso hermenéutico que permite la construcción de nuevo conocimiento, con base a los hallazgos encontrados.

Respecto a la elección de la muestra, se tiene que para el periodo en que se realizó la investigación, en la BENV las licenciaturas en Educación Primaria y Educación Preescolar se contaron con un total de 159 académicos (as), algunos de los cuales imparten docencia en ambos programas. Para fungir como tutores de titulación se les pide tener estudios de posgrado, no así experiencia en el acompañamiento. La muestra quedó constituida por 11 docentes de la licenciatura en Educación Primaria (LEP), 6 mujeres y 5 hombres, 10 docentes de la licenciatura en educación preescolar (LEPR), 8 mujeres y 2 hombres, dando un total de 21 profesores. En ella se tienen los siguientes perfiles académicos: 9 son docentes egresados de la propia BENV y 12 son docentes con perfiles profesionales universitarios tales como: licenciados en pedagogía, en educación básica por la Universidad Pedagógica Veracruzana, en psicología, contaduría, química clínica, entre otros. A partir del plan de estudios 2012, solo pueden ser tutores de tesis quienes tienen posgrado, así que todos los integrantes de la muestra tienen maestría y doctorado en educación.

Se aplicaron tres técnicas de investigación: entrevista semiestructurada, narrativa autobiográfica y grupo focal, con la finalidad de triangular la información proporcionada por los (as) docentes, como se detecta en la Tabla 1.

Entrevista	Narrativa autobiográfica	Grupo focal
Categoría		
1.1 Las Prácticas Educativas de Acompañamiento Tutorial en el proceso de titulación que los (as) docentes despliegan (CA1.1. PE-AT). Preguntas (1-9)		
Subcategorías		
1.1.1 Saberes profesionales/académicos (S.C.A 1.1.1SPATPAT). 1.1.2 Saberes experienciales (S.C.A 1.1.2 SETPT).	3.1.1 Construcción de su práctica educativa en la tutoría, tomando en cuenta procesos formativos y experiencia profesional acumulada. (S. C. A 3.1.1.CPET-PFEP).	1.1 Saberes teóricos y experienciales que los tutores tienen de la tutoría y acompañamiento en el proceso de titulación. (SCA1.1. TAT).

Fuente: autoría propia

Para recabar la información se diseñó la guía de entrevista semiestructurada, basada en las categorías de análisis, a fin de caracterizar los elementos que las integran, cabe mencionar que de los resultados emitidos en su aplicación se derivaron las subcategorías que complementaron a las técnicas de la narrativa autobiográfica y grupo focal. Las entrevistas fueron individuales, se realizaron en el período de octubre a diciembre del 2020 por videoconferencia debido a la contingencia sanitaria generada por el COVID-19.

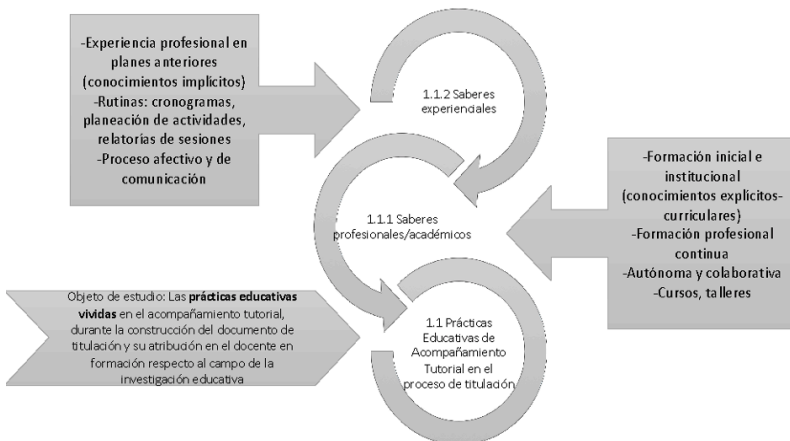
Posteriormente, de noviembre del 2020 a enero del 2021, se realizaron narrativas autobiográficas, que consistieron en que los docentes escribieran libremente una narración sobre su práctica docente. Se recibieron un total de 33 narrativas: 15 de docentes y 18 del estudiantado. En un tercer período, de junio a julio del 2021, se realizó con 4 grupos focales, donde participaron 30 integrantes de la muestra: 6 docentes LEP, 7 docentes y 8 del estudiantado de la LEPR.

Resultados

Después de haber consultado las fuentes de información que complementan la interpretación, se discutieron los resultados del análisis de las prácticas educativas de acompañamiento tutorial en el proceso de titulación, a fin de comprender el proceso.

Por lo tanto, los docentes de ambas licenciaturas, como se puede detectar en la Figura 3, mencionaron que, al realizar las prácticas de acompañamiento, los conocimientos teóricos que despliegan están relacionados con la investigación educativa y recuperación de la formación teórica del estudiantado. En el primer tema incluyen información sobre lo que es el planteamiento del problema de investigación y conocimientos sobre las estrategias de investigación.

Figura 3. Categoría 1.1 Prácticas Educativas de Acompañamiento Tutorial en el proceso de titulación



Se detectó que los saberes teóricos de los académicos los adquirieron a través de la formación que recibieron en su licenciatura base y los estudios de posgrado, como consecuencia al elaborar su documento de titulación. La segunda fuente de información han sido los programas de formación continua que han recibido, ya sea por parte de la BENV o de forma particular. Mencionaron que, en estos cursos aprendieron estrategias para realizar las siguientes actividades: sistematización de la práctica, el planteamiento del problema, cómo hacer un protocolo de investigación, el marco referencial, el marco contextual y la revisión metodológica, como conducir la reflexión permanente de la práctica docente y el plan de acción en el caso de informe de prácticas profesionales.

También manifestaron que en estos cursos conocieron las Orientaciones académicas para la titulación y las formas de socializar experiencias exitosas. Como se puede detectar en la siguiente cita -“digamos que mi formación o mi experiencia al titularme por tesis, desde mi licenciatura[...]digamos que formaría parte de mi formación” (DPRI14).

Mi formación como tutor en la asesoría de construcción

de documentos recepcionales y de titulación ha variado en función del Plan de estudios vigente y en función de mi experiencia personal, profesional e institucional [...] la carencia de información y documentos normativos para su aplicación hizo que institucionalmente me involucrara al conocimiento y construcción de documentos necesarios para entender e iniciar dicho proceso [...] análisis reflexivo de su actuar docente, lo cual le permitiría replantearlo para la mejora de su práctica. (DPRE4-N)

La tercera fuente de conocimientos teóricos es el colegiado, es decir, a través del intercambio de saberes con los colegas, los maestros mencionaron que preguntan directamente a sus colegas cómo se atienden las modalidades de titulación e información sobre temas específicos de investigación propuestas por el estudiantado. Estas consultas se realizan fuera de las reuniones de academia y de la comisión de titulación y se basan en los lazos de amistad y compañerismo, como se observa en la siguiente cita “Sí he recibido, pero considero que no ha sido la necesaria para esto, porque okey, ha habido algunos espacios, algunos cursos, pero en mayor medida, lo aprendí de manera autónoma y con acompañamiento de docentes-pares” (DPRI4).

La cuarta fuente de información es el trabajo autónomo, ya que más de la mitad de los docentes mencionaron que la formación la han adquirido de manera autónoma, por interés personal, comprando libros sobre investigación educativa, leyendo publicaciones sobre el tema, leyendo tesis de otras instituciones educativas, etc. Este grupo de profesores no niega que utilizan aprendizajes de sus estudios de posgrado y de cursos, pero consideran que lo más relevante es el autoaprendizaje, como se detecta en la siguiente cita “se ha construido desde dos perspectivas, la profesional que incluye todo lo que me ha ofrecido mi centro de trabajo para profesionalizarme en este tema y por otro lado la personal donde he buscado acercamientos con temas que abonarán mi práctica en la tutoría” (DPRI11-N).

Se recuerda que en el tiempo de las entrevistas, docentes y alumnos estaban trabajando a distancia por la pandemia de COVID-19,

y esta situación obligó a transitar de una educación presencial a una educación virtual y al apoyarse de plataformas de internet para acompañar al estudiante en este proceso, dieron un salto innovador de la enseñanza tradicional a una asincrónica, en donde la atención al estudiantado se modificó.

En cuanto a los saberes prácticos que se utilizan en las tutorías para la titulación, los docentes de ambas licenciaturas informaron que están relacionados con la identificación del objeto de estudio, la construcción de categorías de análisis, las formas de redacción de los trabajos de titulación, la forma de interpretación de resultados, así como en los apartados de metodología y análisis e interpretación de resultados. No hay diferencias significativas al separar los datos por docentes de ambas licenciaturas, ni por antigüedad dirigiendo tesis, ni diferencias por género.

Los tutores del trabajo de titulación no solo comparten su formación profesional, sino también su experiencia profesional en la práctica educativa, con lo cual se identifica un tercer tipo de conocimientos, los experienciales; como expresó una docente de preescolar: “Compartir tanto parte de tu formación, como parte de tu vida personal como profesional, las experiencias frente a grupo, del conocimiento, del contenido, que le vas a poder guiar o apoyar, facilita el trabajo con el estudiantado” (DPRE12).

Los aprendizajes experienciales incluyen las teorías implícitas de los profesores/as, mismas que pueden dar razón de las creencias y de las acciones que realizan (Gómez, 2008) y justificar su práctica educativa. Los aprendizajes experienciales que mencionaron los docentes son: formas de lograr empatía con el estudiantado, formas de motivar al estudiantado y de interpretar sus deseos respecto a los temas de investigación, estrategias para lograr la confianza del alumno, formas de comunicación con el estudiantado y estrategias para facilitar la redacción del documento. Estos conocimientos suelen ser importantes en la formación del tutor y se aprenden en la práctica, e incluyen lo que el docente sabe de su propia docencia.

Como se mencionó anteriormente los conocimientos profesionales, que incluyen saberes teóricos y prácticos, así como los experienciales, se articulan en rutinas o “modelos simplificados de la acción, envuelven los actos en una estructura estable, uniforme y repetitiva, dando así al maestro la posibilidad de reducir las situaciones más diversas a esquemas regulares de acción, lo que le permite, al mismo tiempo, concentrarse en otras cosas... se convierten en parte integrante de la actividad profesional, creando, de ese modo, “maneras de ser” del docente, su “estilo”, su “personalidad profesional”. (Tardif, 2004, p.74)

La rutina para realizar el proceso de acompañamiento en los docentes de Licenciatura en Educación Primaria inicia con la elaboración de un cronograma, para tener sus sesiones con el estudiantado al menos una vez por semana y llevan una relatoría de las sesiones y los temas a tratar que son:

- Mostrar lo que significa plantear un problema de investigación y orientar al estudiantado para que elaboren el planteamiento de su problema de investigación.
- Recuperación de la teoría que han estudiado en los semestres anteriores y que puede ser útil para su tema de investigación.
- Explicación de lo que es un proyecto de investigación y asesoría para que construyan su propio proyecto de investigación.
- Explicación de los componentes de cada modalidad de titulación: portafolio, informe de prácticas profesionales, la tesis de investigación. Asesoría para que elijan la modalidad de trabajo de investigación.
- Asesorías individuales sobre el avance en los trabajos de investigación: el estudiantado envía avances en la redacción del trabajo de titulación, el docente revisa y proporciona asesoría.

- En algunos casos se proporciona al estudiantado lecturas sobre investigación educativa.

En esta descripción se puede observar que en ningún momento se mencionan los intereses del estudiantado, la comunicación o la confianza. En cambio, en las respuestas de las docentes de la Licenciatura en Educación Preescolar la mitad le dan más importancia a la comunicación y conocimiento de las características del estudiantado para comenzar sus rutinas de tutoría ya consideran que se debe lograr la participación colaborativa del alumno en la construcción conjunta del conocimiento, ya que la tutoría involucra interacción directa entre el tutor y el estudiante, así como la comunicación, discusión académica, crítica y creatividad. Así, la rutina de las docentes de preescolar queda constituida de la siguiente manera:

- Conocer intereses personales del estudiantado para hacer el documento de titulación y generar un ambiente de confianza.
- Conocer la situación académica y su situación personal.
- Permitir que la estudiante conozca a la maestra, que le haga preguntas sobre otros procesos de titulación, su experiencia docente, el apoyo que puede brindarle en el proceso y sobre todo generar confianza.
- Organizar reuniones con sus estudiantes y establecer una agenda de trabajo con fechas posibles de entrega y los productos considerados.
- Indagar qué sabe el estudiantado sobre el proceso y modalidades de titulación y a partir de esa información compartir los documentos y disposiciones institucionales sobre la titulación en la BENV.
- Desarrollar aspectos teóricos, elementos de la modalidad

elegida, el planteamiento de la realidad junto con la problemática detectada.

- Revisión de avances de la investigación.

En esta descripción se observa que la tutoría va más allá de impartir una clase; más allá de establecer una relación vertical para dar y recibir instrucciones (Ducoing, 2009). Aspectos que no se toman en cuenta en los programas de actualización docente.

Conclusiones

El propósito de reporte de investigación aterriza en caracterizar e informar sobre los saberes docentes que necesitan para desarrollar el acompañamiento en la titulación del estudiantado en la Escuela Normal, los cuales se agruparon en conocimientos profesionales y experienciales, que se concentran en cuatro grandes temas y retos académicos e institucionales:

En primer lugar, respecto a la investigación educativa, contar con estrategias para realizar la identificación del objeto de estudio, la construcción de categorías de análisis, planteamiento del problema de investigación, métodos y técnicas de estrategias de investigación. Este primer tema aborda las habilidades y competencias necesarias para llevar a cabo una investigación educativa efectiva. Se busca que el profesorado esté capacitado para guiar al estudiantado en la realización de documentos de titulación, desde la concepción de la idea, los elementos teóricos-metodológicos, hasta su ejecución y análisis de resultados. Así pues, es necesario dotar al profesorado de las herramientas necesarias para que puedan orientar y apoyar al estudiantado en sus procesos de investigación, permitiéndoles desarrollar proyectos de titulación rigurosos y significativos en el ámbito educativo.

En segundo lugar, respecto a la práctica educativa, solo se comprende desde el manejo de las estrategias para la recuperación de la formación teórica del estudiantado, identificación de los elementos de la

práctica educativa y de la docencia reflexiva, detección de problemáticas reales que atañen al contexto educativo, combinación de la teoría y la práctica. Esto implica ayudar al estudiantado a comprender y aplicar teorías educativas en entornos reales, detectar y abordar problemáticas relevantes del contexto educativo, y promover la integración efectiva entre teoría y práctica. El profesorado debe guiar a los estudiantes en la reflexión sobre sus experiencias prácticas, fomentando así un enfoque más crítico y reflexivo hacia la enseñanza.

En tercer lugar, respecto a la redacción de los trabajos de titulación, es importante clarificar las formas de interpretación de resultados, estructura y redacción del documento y las formas de buscar la información. Este aspecto se centra en proporcionar pautas claras sobre cómo interpretar resultados, estructurar y redactar el documento de titulación, así como estrategias efectivas para recuperar información relevante. El profesorado debe guiar al estudiantado en la comprensión y presentación de sus resultados de investigación, la organización lógica del trabajo escrito y la identificación de fuentes adecuadas para respaldar sus argumentos. El propósito es capacitar al profesorado para asesorar al estudiantado en la redacción de trabajos de titulación de calidad, lo que les permitirá comunicar sus hallazgos de manera efectiva y profesional.

En cuarto lugar, respecto a la comunicación entre el estudiantado y profesorado, es necesario propiciar formas de lograr empatía, formas de motivación y de interpretar sus deseos respecto a los temas de investigación, estrategias para lograr la confianza del alumno. El profesorado debe ser capaz de comprender las necesidades de los estudiantes en relación con sus temas de investigación, motivar su interés por el aprendizaje y establecer un ambiente de confianza que facilite la colaboración y el diálogo abierto, a fin de facilitar el proceso de orientación y acompañamiento durante la titulación.

En atención a los puntos anteriores, se puede concluir que la preparación y capacitación del profesorado en la BENV es necesario abordar una serie de aspectos fundamentales para poder ofrecer un acompañamiento efectivo en los procesos de titulación, ya que la capacitación de estos actores debe abarcar una amplia gama de

habilidades que les permitan no solo enseñar y orientar, sino también inspirar y apoyar al estudiantado en el proceso, al prepararse para enfrentar los desafíos académicos y prácticos en el ámbito educativo.

Por lo que se recomienda construir un programa de formación y actualización para los docentes de la BENV, que incluya estos temas. Hay que recordar que los académicos/as informaron que los cursos que ha recibido no cubren todas las necesidades de información y la mitad de los docentes de la muestra no ha recibido ningún curso por parte de la institución educativa a la que pertenecen, por lo que es recomendable promover la formación docente en los temas asociados a la titulación.

También es de resaltar la importancia que los académicos/as le dan al intercambio de experiencias con sus colegas, lo cual puede ser potenciado a través de las academias del cuerpo docente que conforma el proceso de titulación, el intercambio de materiales de enseñanza, al compartir las experiencias tanto del profesorado con experiencia como del novel que inicia en estos procesos y por supuesto reconsiderar entre ellos las aportaciones pedagógicas que pueden aportar en la producción académica del estudiantado.

Definitivamente, con base a los resultados obtenidos, es impensable desagregar este tipo de saberes para llevar a cabo durante el acompañamiento para la titulación, ya que cuando se llevan a práctica, durante este proceso siempre está la presencia tanto del teórico como del experiencial.

Por lo tanto, el saber profesional se trata como confluente entre los saberes descritos anteriormente, debido a que es el actor a investigar y, en cierto modo, la agrupación entre varias fuentes de saberes provenientes de su historia de vida individual. Contempla a su vez los saberes disciplinares, curriculares y experienciales, que comprenden también aspectos tanto sociales, escolares y de los actores educativos que lo acompañan en su práctica pedagógica, ligada a la cuestión histórica-social, al relacionar su vínculo educativo-formativo con sus fuentes y lugares de adquisición del conocimiento, así como con los momentos y fases de construcción de su actuar docente.

Referencias

- Bárcena, F. (1991). *Teoría de la educación y conocimiento práctico. Sobre la racionalidad práctica de la acción educativa*. Revista Complutense de Educación, 2, (2), 221-243. Recuperado de: <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED9191230221A/18131>
- Benemérita Escuela Normal Veracruzana. (2012). *Disposiciones institucionales para la titulación de las licenciaturas en educación preescolar y primaria planes 2012 generación 2012-2016*. Xalapa: Autor.
- Carr, W. (2002). *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Madrid: Morata.
- Casarini, M. (2005). *Teoría y Diseño Curricular*. México: Trillas.
- Castañeda, L. & Perafán, G. (2015). *El conocimiento profesional del profesor: tendencias investigativas y campo de acción en la formación de profesores*. (Pensamiento), (Palabra) y Obra, (14), 8-21. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=614165075002>
- Cisterna, F. (2005). *Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa*. Theoria, 14, (1), 61-71. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29900107>
- Diario Oficial de la Federación. (2012a, 20 de agosto). *Acuerdo número 649 por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Primaria*. Tomo DCCVII No. 14. México. Recuperado de: https://www.dgespe.sep.gob.mx/public/normatividad/acuerdos/acuerdo_649.pdf
- Diario Oficial de la Federación. (2012b). *Acuerdo número 650 por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Preescolar*. México. Recuperado de: <https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/9721849d-666e-48b784330eec1247f1ab/a650.pdf>

- Diario Oficial de la Federación. (2018, 06 de agosto). *Acuerdo número 14/07/18 por el que se establecen los planes y programas de estudio de las Licenciaturas para la formación de maestros de educación básica que se indican*. México. Recuperado de https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5533902&fecha=03/08/2018#gsc.tab=0
- Diario Oficial de la Federación. (2022, 16 de agosto). *Acuerdo número 16/08/22 por el que se establecen los planes y programas de estudio de las Licenciaturas para la formación de maestros de educación básica que se indican*. México. Recuperado de https://dgesum.sep.gob.mx/public/normatividad/acuerdos/ACUERDO_16_08_22.pdf
- Diario Oficial de la Federación. (2022b, 16 de agosto). *Acuerdo número 16/08/22 por el que se establecen los planes y programas de estudio de las Licenciaturas para la formación de maestros de educación básica que se indican*. ANEXO 5. *Plan de estudio de la Licenciatura en Educación Primaria*. México. Recuperado de https://www.dof.gob.mx/2022/SEP/ANEXO_5_DEL_ACUERDO_16_08_22.pdf
- Díaz, F. & Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: Mc Graw Hill.
- Ducoing, P. (2009). *¿Tutoría y/o acompañamiento en educación? Tutoría y mediación I*. México: IISUE, UNAM.
- Ducoing, P. (2013). *La Escuela Normal. Una mirada desde el otro*. México: IISUE.
- Fresán, M. & Romo, A. (2000). *Programas Institucionales de Tutoría. Una propuesta de ANUIES para su organización y funcionamiento en las Instituciones de Educación Superior*. México: ANUIES.
- Gómez, L. (2008). *Los determinantes de la práctica educativa. Universidades*, (38), 29-39. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=373/37303804>
- González, G. (2010). *El papel de la tutoría en la formación de investigadores en la maestría: un estudio de casos* [Tesis doctoral, Universidad

Nacional Autónoma de México].

Hermida, Á. (Comp.) (1986). *Historia de la Educación en el Estado de Veracruz*. México: Escuela Normal Veracruzana.

Mayring, P. (2014). *Qualitative content analysis: theoretical foundation, basic procedures and software solution*. Klagenfurt, Austria. Recuperado de: <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-395173>

Moreno, C. (2012). *La construcción del conocimiento: un nuevo enfoque de la educación actual*. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (13), 251-267. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/4418/441846102011.pdf>

Navia, C. (2006). *Autoformación de maestros en los márgenes del sistema educativo. Cultura, experiencia e interacción formativa*. México: Pomares-Corredor.

Perales, R. (2006). *La significación de la práctica educativa*. México: Paidós.

Rodrigo, M. J. (1985). *Las teorías implícitas en el conocimiento social*. *Infancia y Aprendizaje* (31-32), 145-156.

Ruíz, J. (2003). *Metodología de la investigación cualitativa*. España: Universidad de Deusto.

Secretaría de Educación Pública. (2014). *Orientaciones académicas para la elaboración del trabajo de titulación. Plan de estudios 2012*. México.

Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

PROPUESTA DIDÁCTICA

El huerto escolar: un proyecto socioepistemológico para un aula multigrado*

Laura Soberanes Lara¹

Román Castro Miranda²

Introducción

La educación actual enfrenta una serie de retos y desafíos en términos de calidad educativa. Por ello, en México, la educación ha experimentado una evolución a lo largo de los años, desde las primeras escuelas asistemáticas hasta la formalización de la educación primaria. En este camino, destaca la presencia constante de escuelas multigrado en la formación mexicana.

La falta de atención y presupuesto en políticas educativas, así como la carencia de un plan de estudios adaptado a una realidad específica, ha provocado múltiples dificultades. Estas condiciones contribuyen al rezago educativo, traduciéndose en un bajo rendimiento de los estudiantes, especialmente en asignaturas como matemáticas.

Ante la ausencia de respuestas pertinentes por parte del gobierno, los docentes se ven obligados a buscar alternativas para abordar las particularidades de sus aulas. En este contexto, en el marco del programa de Maestría en Innovación Educativa en la Educación Básica (MIEB), impartido por la Unidad de Posgrado de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen”, se ha buscado una estrategia para dar solución a la problemática planteada.

https://doi.org/10.47377/6979709_cap9*

<https://orcid.org/0009-0002-9630-0966¹>

<https://orcid.org/0000-0002-8905-7286²>

Bajo esta perspectiva, el presente capítulo tiene como propósito: abordar los desafíos específicos que enfrentan estas escuelas y mostrar una propuesta educativa para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje en la asignatura de Matemáticas. La propuesta consiste en la implementación de un proyecto con bases socioepistemológicas a través de la creación de un huerto escolar. Este proyecto busca abordar objetos matemáticos a partir del contexto y de los conocimientos no formales que el alumno pone en práctica en su entorno. Al mismo tiempo, se lleva a cabo un proceso de análisis y reflexión para la transformación de la práctica docente.

Para ello, se han determinado cinco categorías. La primera se refiere a la enseñanza y aprendizaje de las matemáticas, ya que es en esa asignatura donde se ha detectado un mayor rezago. La segunda es el rezago educativo, que considera lo que el estudiantado no ha consolidado con respecto al grado que cursa. La tercera es la Socioepistemología, ya que es la teoría que fundamenta el proyecto implementado. Otra categoría es la multigrado, porque este tipo de escuelas requiere de una didáctica específica. Por último, se menciona el huerto escolar, ya que se considera una oportunidad para rescatar procesos de enseñanza y aprendizaje con respecto a la asignatura.

La propuesta se aplicó durante los meses de octubre y noviembre de 2022, en la escuela multigrado Daniel Delgadillo, de modalidad bidocente, turno matutino, ubicada en la localidad de Potrero de García, municipio de Tlacolulan, Veracruz. Específicamente, se trabajó con los grados de primaria baja, donde la población estaba conformada por cuatro niños de primero, cuatro de segundo y tres de tercer grado. Con la implementación de la propuesta, se espera obtener como resultados la modificación de los procesos de enseñanza en la asignatura de Matemáticas, para mejorar los aprendizajes del estudiantado de la escuela primaria multigrado.

El presente documento se estructura en seis apartados. El primer apartado es la evaluación diagnóstica, donde se describe el contexto social e institucional, la comunidad, la población participante y se define el objeto de estudio. El segundo apartado corresponde a los

posicionamientos teóricos, basados en cinco conceptos clave: Enseñanza y aprendizaje de las Matemáticas, Didáctica multigrado, Creación de huertos escolares, Rezago educativo y Teoría Socioepistemológica. El tercer apartado enuncia el diseño de la propuesta, los objetivos, las preguntas de investigación, la planificación y la evaluación. Además, se incluyen otros apartados de análisis de los resultados, conclusiones y referencias.

Evaluación diagnóstica

En México, al igual que en otros países latinoamericanos e incluso europeos, el objetivo en materia de educación es mejorar la calidad educativa. Sin embargo, la atención, el presupuesto y las políticas educativas no se han desarrollado de manera equitativa. La falta de vigilancia a grupos vulnerados ha provocado limitaciones y grandes inconsistencias. Hace varias décadas, la escuela multigrado ha sido motivo de interés de investigación, y el trabajo presentado aquí aborda esta problemática desde el enfoque de la innovación. Se reconoce que estas escuelas poseen una especificidad pedagógica propia y están ampliamente extendidas tanto en términos históricos como geográficos.

Foucault (1986, citado por Toscano 2008) señala que, al principio, las escuelas eran asistemáticas, carecían de instalaciones, horarios, jornadas regulares y asistencia continua. Posteriormente, para 1823, surgieron las escuelas dotadas de monitores de Bell y Lancaster, constituyéndose en esta nueva “máquina de instrucción”. Lancaster afirmaba que un profesor, mediante el adecuado empleo de monitores, podía educar a una gran cantidad de alumnos.

Según Weiss et al. (2007), al porfiriato se le atribuye la formalización de la educación primaria en México. En esa época se fundaron las escuelas Normales, regidas por pensadores ilustres como Enrique Rébsamen, Carlos Carrillo y Jesús Flores. En tiempos posrevolucionarios, se continuó con la misma tendencia de fundar escuelas con un maestro por grado.

A mediados del siglo XX, se observó la concentración de población en las ciudades, fenómeno que prevalece hasta hoy. Sin embargo, las poblaciones rurales y alejadas de las urbes no han desaparecido y son estas las que concentran la mayor parte de las escuelas multigrado en México. Según el Instituto Nacional Electoral (INE, 2019), para el ciclo escolar 2016-2017, el 43.42% se identificó como primarias unitarias, bidocentes y tridocentes.

Schmelkes y Águila (2019) rescatan que el aula multigrado juega un papel central en la historia de la educación en México y representa una ventaja pedagógica. Sin embargo, en la realidad, son escuelas olvidadas sin presupuesto para mejorar la infraestructura o comprar materiales. Tampoco son consideradas dentro de las políticas educativas a tal grado que no cuentan con un plan de estudios acorde a la didáctica.

Castro (2018) menciona que, a pesar de su extensión, la escuela multigrado no ha recibido la atención debida en la política educativa, la cual tiene como referente al modelo opuesto, el monogrado de la escuela primaria. El Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) en el 2019, señaló que ha sido un tema soslayado en la política educativa mexicana a pesar de su vigencia y amplia cobertura en los territorios rurales. “El presupuesto para mejorar la infraestructura y los recursos pedagógicos de los planteles parece inexistente, y la preparación especializada que requieren los docentes para la enseñanza multigrado no es prioridad en los programas de actualización o de formación inicial” (Galván y Espinoza, 2017, p.1).

Las condiciones en las que se desarrolla la educación multigrado no han permitido hacer frente a los retos en materia de rezago educativo. En la última década se identificó que más de la mitad del estudiantado no alcanza los estándares mínimos en competencia lectora y Matemáticas. Según la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, 2018), en los resultados de la prueba PISA, alrededor del 44% de los estudiantes en México alcanzó el nivel 2 o superior en matemáticas y alrededor del 1% de los estudiantes obtuvo un nivel de competencia 5 o superior en matemáticas.

Por ello, el interés en Educación Básica se ha centrado en el estudio de los campos formativos, especialmente en los saberes que pueden rescatarse desde una visión social. Disciplinariamente, las Matemáticas han sido la asignatura pendiente o parte de los saberes necesarios que hay que fortalecer, sobre todo en las escuelas multigrado. En el contexto particular donde se aplicó el estudio, se observó que es una comunidad rural en las inmediaciones de la Sierra de Chiconquiaco, en las orillas del municipio de Tlacolulan, cerca de la ciudad de Xalapa, Veracruz. Su clima es de templado a frío, con mucha vegetación y campos aptos para el cultivo y la ganadería, siendo estas las actividades económicas más relevantes.

Este contexto permite que los niños estimen el perímetro de sus parcelas para comprar el alambre necesario y hacer cercos tanto para el cuidado de cultivos como para las vacas. En agricultura, delimitan terrenos, establecen áreas para la siembra de diferentes cultivos y hacen surcos. Esta función da cuenta de las experiencias de los niños y de cómo llevan a cabo sus actividades.

La escuela Daniel Delgadillo está ubicada en un espacio abierto, en las afueras de la comunidad, delimitado por malla perimetral, rodeada de potreros y parcelas, una de las cuales pertenece a la escuela y se alquila a personas externas para recabar recursos, cuenta con dos salones de clases, baños, cancha y un gran espacio de áreas verdes.

La comunidad escolar está conformada por 18 alumnos, 14 padres de familia y dos docentes. En primaria alta hay siete alumnos, atendidos por la otra docente. En primaria baja, donde se implementó el proyecto, hay cinco niños y seis niñas (cuatro de primero, cuatro de segundo y tres de tercero). El aula de primaria baja es un salón de siete metros de ancho por diez metros de largo, con suficiente iluminación, pintarrón, mesas dobles, sillas individuales y diversos materiales didácticos, así como un espacio para la biblioteca del aula.

A pesar de no estar tan alejada de la capital de la entidad, la escuela presenta múltiples necesidades, una de ellas es el rezago del

estudiantado en Matemáticas, una condición que se ha venido generando desde ciclos anteriores debido a que la escuela era de modalidad unitaria, atendida por una sola docente, quien, por cuestiones administrativas, requería ausentarse constantemente. Posteriormente, la comunidad educativa enfrentó la pandemia generada por COVID-19, donde las escuelas cerraron puertas y se vieron obligadas a trabajar a distancia. Sin embargo, esta comunidad no tenía las condiciones óptimas de conexión para la asesoría en línea, por lo que el trabajo se mantuvo presencial de manera escalonada. Durante esta etapa, se identificó que los alumnos carecían de autonomía de aprendizaje y no abordaban problemas con diversas estrategias, ya que estaban acostumbrados a procedimientos mecanizados.

Al reanudar las clases, se identificaron diversas causas que contribuían a la problemática. Una de ellas fue mi formación en un área de ciencias exactas, que limitaba mi perspectiva y creatividad para diseñar Situaciones de Aprendizaje basadas en el alumno. Otra causa fue que no contaba con las competencias necesarias para trabajar en un contexto multigrado, a pesar de haber cursado la formación inicial en una escuela Normal.

Asimismo, se observó que diversas actividades en la escuela, como el lavado de dientes, el filtro de sanitización, las juntas de organización y la carga administrativa, reducían considerablemente el tiempo de la jornada escolar. Estas acciones eran necesarias, pero afectaban el tiempo dedicado a las clases, especialmente en Matemáticas, donde los cuarenta minutos de sesión resultaban insuficientes para desarrollar todas las fases de la planificación, lo que provocaba que se optara por el trabajo conductista o, en el peor de los escenarios, los contenidos se reducían a lo que evaluaba el examen escrito.

La organización del grupo establecida por grados escolares limitaba la socialización, además del limitado uso de material didáctico y las constantes prácticas rutinarias que comenzaban con el rescate de saberes previos, seguidos de ejercicios con poca socialización y poco tiempo para un cierre adecuado. Los contenidos de los ejes de Forma y medida y Análisis de datos se abordaban en menor medida y, por

último, se mostraba una evaluación cuantitativa.

Con la implementación del proyecto, se esperaba una modificación en los procesos de enseñanza y, por ende, una transformación en el aprendizaje del estudiantado para disminuir el rezago educativo. Por lo tanto, se pone énfasis en las prácticas del profesor como objeto de estudio y se formularon las siguientes preguntas:

- ¿La implementación de un proyecto para trabajar con Matemáticas genera un cambio en los procesos de enseñanza?
- ¿El proyecto Socioepistemológico apoyado en el huerto escolar favorece los aprendizajes de las matemáticas en el alumnado de la escuela primaria multigrado?
- ¿Promueve una reflexión y análisis por parte del docente?
- ¿El análisis de la práctica permite llevar a cabo un proceso de transformación?

Marco teórico

En este apartado, se determinó incluir una breve reseña de la conceptualización de los términos clave que guían la propuesta didáctica: Multigrado, Proyecto Socioepistemológico, rezago educativo y huerto escolar.

De acuerdo con Schmelkes y Águila (2019), una escuela multigrado en los niveles de educación básica se caracteriza por tener a un mismo maestro a cargo de más de dos grados escolares. En el ámbito de las escuelas primarias, la clasificación en términos de la cantidad de docentes varía, abarcando desde las unitarias con un solo docente,

hasta las pentadocentes con cinco docentes, pasando por las bidocentes, tridocentes y tetradocentes.

En este tipo de escuelas, los docentes deben implementar diversas estrategias que favorezcan el trabajo en las aulas para desarrollar “competencias que le den la seguridad de aplicar instrumentos y acciones diversificadas para afrontar la realidad a la que se enfrentará una vez que se incorporen al servicio profesional docente” (Castro, 2018, p. 3).

El concepto de rezago educativo es un término relativo e implica comparar la situación educativa de unos con respecto a los otros; asimismo, consiste en evaluar “retrasos” con respecto a metas establecidas como deseables u obligatorias, como es el caso de la educación básica (Suárez, 2001, citado por Gutiérrez, 2011). Causado por la desvinculación entre las prácticas escolares y procesos de enseñanza con el ritmo y entorno personal del estudiante, mismo que “no es necesariamente intencional por parte del alumno, sino que se encuentra naturalizado por su entorno próximo” (Mena et al., 2010, citados por Mendoza, 2019, p. 48).

La Teoría Socioepistemológica de la Matemática Educativa (TSME) es una “rama de la epistemología que estudia la construcción social del conocimiento y donde se aborda la consideración de los mecanismos de institucionalización que lo afectan, vía la organización social de la enseñanza, el aprendizaje y la investigación” (Reyes 2017, p. 45).

Cantoral (2014) indica que hacer Matemáticas no solo es resolver problemas sino analizar cómo se resuelven esos problemas, pero que además estos deben provocar la necesidad de encontrar solución y para ello se deben construir Situaciones de Aprendizaje (SA) a partir del contexto de los estudiantes y “que certifiquen la igualdad en la posibilidad de aprender que otorgará el poder de saber, es decir, usar el conocimiento. Para ello se hará referencia a un aprendizaje basado en la significación de los conocimientos matemáticos mediante el uso” (Reyes y Cantoral, 2014, p.28).

Si bien, los estudios presentados muestran que abordar los objetos matemáticos desde la perspectiva de la Matemática Educativa, bajo los preceptos de la TSME, favorece la consolidación de los saberes del estudiantado. Al no existir ilustraciones donde se exhiban el trabajo por proyectos se consideró determinar una ruta propia para la implementación del proyecto socioepistemológico.

De acuerdo con Lacueva (2008), un proyecto estudiantil es un trabajo más o menos prolongado, con una fuerte participación de los niños en su planteamiento, seguimiento y evaluación. Combina el estudio empírico con la consulta bibliográfica. Se conciben como eje de la enseñanza escolar y tienen como propósito familiarizar a los alumnos con múltiples realidades del mundo en que viven, “pretende involucrar al alumnado en un con el fin de promover su actividad y orientarlo hacia la elaboración de producciones originales que den muestra de su aprendizaje y capacitación” (Pozuelos, 2007, citado por Gómez et. al., 2014, p.81).

Lacueva (2008) también menciona que no hay un único modelo de proyecto, pero que no debemos confundirlos con tareas o actividades hechas en casa o guiadas paso a paso. Con base a lo anterior fue que se determinó la metodología para la implementación de un proyecto Socioepistemológico (Figura 1), debido a que, como ya se había mencionado, no hay ilustraciones donde se exhiban el trabajo por proyectos que retomen el contexto situacional.

Figura 1. Metodología de un proyecto Socioepistemológico



Fuente: elaboración propia, basado en Lacueva (2008).

Diseño de la propuesta didáctica

La propuesta consiste en diseñar un proyecto Socioepistemológico que implique la construcción de un huerto escolar. Se consideró esta opción porque, desde el diagnóstico, se identificó que una de las principales actividades económicas de la comunidad era la agricultura. Por lo tanto, resultaba factible y enriquecedor recuperar los conocimientos populares tanto de los niños como de los padres de familia. Para ello, se planteó un objetivo general y tres específicos.

Objetivo general

Favorecer los aprendizajes de Matemáticas en el estudiantado de educación primaria multigrado mediante la implementación de un proyecto Socioepistemológico respaldado por un huerto escolar, para disminuir el rezago educativo durante el ciclo escolar 2022-2023.

Objetivos específicos

- Sustentar las características teórico-metodológicas del proyecto Socioepistemológico con el fin de diseñar estrategias diversificadas de enseñanza y aprendizaje para el estudiantado de la escuela primaria multigrado durante el ciclo escolar 2022-2023.
- Diseñar e implementar un proyecto Socioepistemológico a través del huerto escolar con el objetivo de mejorar la práctica docente y disminuir el rezago educativo en el estudiantado de la escuela primaria multigrado durante el ciclo escolar 2022-2023.
- Analizar el impacto de las estrategias de enseñanza y aprendizaje derivadas de la aplicación del huerto escolar en el desarrollo de los aprendizajes de matemáticas en el estudiantado de la escuela primaria multigrado durante el ciclo escolar 2022-2023.

Recursos.

- Docente: dos horas a la semana.
- Ingeniero agrónomo (todos los miércoles de 8:00 am a 10:00 am).
- Padres de familia (una vez a la semana).
- Dinero para comprar semillas.

Cronograma

El diseño de la propuesta se dividió en tres etapas: la primera, denominada sustento teórico; la segunda, de diseño e implementación; y la tercera etapa de resultados, las cuales se describen a continuación.

Tabla 1. Cronograma de actividades realizadas

		Cronograma de actividades realizadas															
Acción	Tiempo	Mes				Octubre				Noviembre				Diciembre			
		Jun	Jul	Ago	Sept	1ra	2da	3ra	4ta	1ra	2da	3ra	4ta	1ra	2da	3ra	4ta
Indagar sobre el sustento teórico de la Socioepistemología		■															
Indagar sobre las competencias docentes multigrado			■														
Problematización del objeto matemático				■													
Diseño de la Situación de Aprendizaje					■												
Implementación primer momento						■	■	■	■								
Seguimiento y evaluación						■	■	■	■								
Reestructura de la propuesta								■	■								
Implementación 2do. momento										■	■	■	■				
Seguimiento y evaluación										■	■	■	■				
Análisis de los resultados														■	■	■	■

Fuente: autoría propia

Primera etapa

Para esta etapa, se consideró una acción que se enfoca en definir qué es la Socioepistemología, en qué consiste, cuáles son sus objetivos y los preceptos más importantes; así como definir la metodología para el diseño de Situaciones de Aprendizaje.

Segunda etapa

La segunda etapa se dividió en dos acciones. En la primera acción consiste en diseñar un proyecto Socioepistemológico retomando lo analizado en la primera etapa. Como primer punto, se construye la problematización de los objetos matemáticos correspondientes a dos contenidos de los planes y programas vigentes en ese momento (2011 para tercer grado y 2017 para primero y segundo grado).

Problematizar los aprendizajes esperados mencionados, se deben retomar las cuatro dimensiones de la TSME (social, cognitiva, epistemológica y didáctica): En la dimensión social se determina realizar un diagnóstico a la comunidad con base a un guion de observación y entrevistas a los niños y padres de familia para identificar las acciones y actividades que se realizaban en dicho contexto con respecto al objeto matemático.

En la dimensión cognitiva se propondrán actividades de longitud y multiplicación para identificar cómo es su proceso cognitivo para la apropiación de esos contenidos. En la dimensión epistemológica se indagará en la literatura especializada para rescatar cuál fue el origen de los problemas multiplicativos y de longitud, las estrategias desarrolladas a lo largo de la historia e identificar cuáles se conservan y cuáles han sufrido modificación para atender las necesidades actuales.

En la dimensión didáctica, se propone analizar los planes y programas vigentes (2011 y 2017) para determinar la gradualidad del contenido. Asimismo, se determina revisar los libros de texto gratuitos (LTG) de los tres grados de la asignatura de Matemáticas.

Posteriormente, se observará una sesión de clases con base en un guion, para determinar las prácticas, estrategias y actitudes del docente, en relación con los objetos matemáticos.

Diseñar dos Situaciones de Aprendizaje, una de longitud y otra de multiplicación, a partir de un comparativo con lo identificado en cada una de las cuatro dimensiones, lo cual permite fundamentar las tareas y actividades propuestas.

La segunda acción consiste en la implementación del proyecto Socioepistemológico, donde se buscó poner énfasis en las prácticas del profesor. La implementación se divide en diez sesiones organizadas en la tabla 2.

Tabla 2. Estructura del proyecto de innovación

10 sesiones para implementar el proyecto			
Momento 1			
No. Sesión	Fase	Actividad	Descripción
Sesión 1	Factual	Establecer las dimensiones del huerto	Buscan un lugar para implementar el huerto. Determinan las medidas con unidades de medida no convencional y establecen los límites con piedras.
Participación de la Asociación de Padres de familia (APF)		Limpieza del terreno	Quitar el pasto del espacio que ya habían determinado los niños.
Sesión 2	Factual	Plática de implementación del huerto y germinado de semillas.	Asistencia de un padre de familia para impartir una plática a los niños y madres de familia para la implementación y cuidado de huertos y en posterior se germinan semillas en cajas.
Sesión 3	Procedimental	Limpieza del terreno	Después de que los padres quitaron el pasto, los niños utilizan pasos, brazos o cuartas para repartirse las áreas del huerto que les corresponde terminar de limpiar. Medida de segmentos curvos.
Sesión 4	Procedimental	Elaboración de camas de cultivo	Dividen el huerto en camas de cultivo y pasillos. Para delimitar espacios utilizan piedras. Después rellenan cada cama con tierra y abono.
Sesión 5	Simbólica.	Contestar el cuadernillo de aprendizaje.	Resuelven el cuadernillo de aprendizaje diseñado por el docente y en donde utilizan los conocimientos adquiridos en la práctica.
Momento 2			
Sesión 6	Factual	Contar las lechugas que germinaron	Las cajas en donde se germinaron cuentan con 12 espacios, en cada espacio se sembraron 3 lechugas. Cada equipo cuenta las lechugas que germinaron con distintas estrategias.

Sesión 7	Procedimental	Plantar lechugas de forma libre en la primera cama.	Cada equipo trasplanta sus lechugas en la cama de cultivo, como ellos decidan. Investigar cómo se siembra.
Sesión 8	Procedimental	Plantar lechugas de forma ordenada.	Comparten lo que investigaron y forman surcos para plantar la otra parte de las lechugas, la misma cantidad por surco.
Sesión 9	Procedimental	Comparar y Contar las lechugas plantadas en ambas camas.	Cuentan y comparan en cuál de las dos camas es más fácil contar las lechugas plantadas. Elaboran carteles con el nombre de la planta y la cantidad de surcos y cantidad de lechugas por surco.
Sesión 10	Simbólica	Responden el cuadernillo de aprendizaje.	Utilizan lo que aprendieron en la práctica para responder de forma individual el cuadernillo.

Fuente: Autoría propia

Tercera etapa

En la tercera etapa, se establecieron dos acciones, acordes con el objetivo específico dos, correspondiente al análisis. En la primera acción, se analizan las rúbricas aplicadas al estudiantado durante la implementación del proyecto; la segunda acción consiste en analizar los aprendizajes docentes.

Evaluación

La evaluación se estructuró a partir de los objetivos específicos, considerando los resultados que se esperaban de cada uno y a partir de ellos se determinaron cinco conceptos clave: Proyecto Socioepistemológico, Enseñanza y aprendizaje de las Matemáticas, Huerto escolar y Rezago educativo. Posteriormente, se establecieron cuatro categorías, basadas en las dimensiones de la TSME, y para cada una se consideraron indicadores que, a su vez, se relacionaron con los cinco instrumentos de evaluación. Se diseñaron dos escalas Likert, consideradas pertinentes para esta acción porque “permiten lograr altos niveles de confiabilidad y requieren pocos ítems” (Ospina, Sandoval, Aristizábal y Ramírez, 2005, p.16). Además, a pesar de ser una escala de valoración, se puede utilizar para recabar información de manera cualitativa. También se diseñaron dos rúbricas y un guion de observación que se sistematizó en registros ampliados, propuestos por Bertely (2000). Se relacionaron de acuerdo con la siguiente nomenclatura, especificada en el ejemplo de la tabla 3.

Tabla 3. Seguimiento y evaluación del proyecto de innovación.

Objetivo específico	Conceptos clave	Ejes de análisis y categorías	Indicadores	Técnica	Instrumentos	Fuentes de información	Ago-Oct
Sustentar las características teórico-metodológicas del proyecto Socio-epistemológico para diseñar estrategias diversificadas de enseñanza y aprendizaje con el alumnado de la escuela primaria multigrado durante el ciclo escolar 2022-2023	Proyecto socio-epistemológico	Epistemología	Bases de la socio-epistemología	Análisis	Escala Likert 1	Docente	Septiembre
	Enseñanza y aprendizaje	Didáctica	Metodología de la enseñanza de las matemáticas, en el currículo. (E.L.1.E.2.3)	Análisis	Escala Likert 1	Docente	Octubre
		Social	Prácticas matemáticas en el huerto escolar (E.L.1.5)	Análisis	Escala Likert 1	Docente	Septiembre
	Multigrado	Didáctica	Competencias docentes multigrado (E.L.1.R.7.8.9)	Análisis	Escala Likert 1	Docente	Octubre

Fuente: autoría propia, apoyado en Cisterna (2005) para la organización y en Reyes (2017) para la categorización.

Propuesta aplicada

La propuesta didáctica se aplicó dividiendo las sesiones en dos momentos; después de cada uno, se llevó a cabo un proceso de evaluación, análisis y reflexión, haciendo ajustes correspondientes.

Etapa 1

Para llevar a cabo la acción correspondiente a la primera etapa, se realizó una búsqueda en los documentos de la teoría. En especial, y como fuente principal, se retomó a Reyes (2017) y su libro “Empoderamiento docente”, donde se recupera la definición de Socioepistemología, en qué consiste, cuáles son sus objetivos y se describen los conceptos fundamentales, así como la metodología para el diseño de Situaciones de Aprendizaje. Estos preceptos fueron incorporados en el marco teórico.

Etapa 2

Primero, se llevó a cabo la problematización del objeto matemático de longitud, lo cual llevó a identificar las prácticas que los

niños realizan en el contexto con respecto a la utilización de medidas convencionales y no convencionales. En la literatura especializada se menciona que el contenido se debe abordar desde lo que el alumno tiene a la mano, como es su cuerpo, para que comprenda la necesidad de utilizar medidas ya establecidas.

Posteriormente, para el diseño de las Situaciones de Aprendizaje, se consideraron los hallazgos de las cuatro dimensiones anteriores, retomando los aspectos importantes y la semejanza entre ellas. Se rescató la importancia de las partes del cuerpo humano hasta llegar al dominio de herramientas de medida graduadas. Con base en ello, se plantearon los objetivos, la buena pregunta y las variables de control que guiarían el diseño de cinco sesiones con respecto al objeto matemático de longitud, cada una con su intención didáctica. Cuatro de las sesiones se diseñaron para trabajar en la práctica en el huerto, correspondientes a la etapa factual y procedimental, y para la última sesión se diseñó un cuadernillo para el alumno con la intención de institucionalizar el contenido (etapa simbólica).

La segunda acción consistió en la implementación del proyecto Socioepistemológico con base en la creación del huerto en la escuela y la aplicación de las SA diseñadas. Esta se dividió en tres etapas (factual, procedimental y simbólica) organizadas en 5 sesiones. A continuación, se describen dos sesiones.

Sesión 1 (Etapa factual)

En la primera sesión, los alumnos establecieron las dimensiones del huerto. Lo primero que se mencionó es que construiríamos un huerto y que quién sabía por dónde debíamos empezar. Los niños mencionaron que debíamos tener semillas y tierra; entonces, les dije que antes debían seleccionar el lugar adecuado dentro de la escuela. Se hizo la siguiente pregunta: ¿Qué deben hacer para saber de qué tamaño va a ser el huerto? Mencionaron que “grande” estirando los brazos, para ello les indiqué que era necesario buscar un espacio amplio. Posteriormente, salieron al patio, y como no se tenía ningún instrumento, pregunté ¿qué

hacíamos? Dijeron que se iban a agarrar de los brazos y se pusieron en filas.

Sesión 4 (etapa procedimental)

Después de tener el terreno limpio, los alumnos de tercero dijeron que se debían colocar estacas; aspecto que no se había contemplado. Para solucionarlo, los mandé al salón por los palos de bandera. Aunque no tenían la medida necesaria, les ayudé a medir y los enterramos a la misma distancia; posteriormente, los sustituimos por estacas hechas con troncos de árbol, las cuales debían tener una longitud entre sesenta centímetros y un metro según los conocimientos de los niños. Ellos no utilizaron el centímetro, marcaron cierta distancia entre sus manos y con los dedos establecieron la longitud de la estaca que debía ser enterrada. Se observa que los niños hablan de la forma en que trabajan y miden en casa. De repente, se desviaban del tema, así que pedí que guardaran silencio y que se retomara el tema con preguntas como: ¿Por qué su equipo debe limpiar una porción de terreno más grande? ¿Por qué es necesario ese tamaño para las estacas? ¿A qué profundidad se entierran las semillas? A lo que solo los mismos niños me contestaban, puesto que las preguntas eran directas y con respuestas específicas; lo cual se logra percibir en las descripciones anteriores.

Etapa 3

Se revisaron los instrumentos de evaluación: guion de observación y la rúbrica, que permitieron analizar el proceso de aprendizaje y la transposición de sus saberes populares a los saberes formales. Los resultados fueron que, de acuerdo con el indicador de estimación, el 91% de los alumnos utiliza estrategias para aproximarse a la medida de una longitud. El resto está en proceso. En cuanto al uso de unidades de medida, el 63% de los alumnos utiliza unidades de medida convencional (metro, regla) y no convencional (pasos, cuartas y brazos). Los cuatro niños de primero están en proceso.

Primer ciclo reflexivo

Con respecto a la primera etapa, se identifica que se recuperaron conceptos fundamentales de la Teoría Socioepistemológica y parte de la metodología; sin embargo, se notó la omisión de otros conceptos clave.

En la segunda etapa, se observa que, como docente, existe una concepción arraigada sobre la gradualidad de los contenidos y la fragmentación del aprendizaje. En un aula multigrado, con mayor razón, es una noción que no se debe considerar, ya que el conocimiento debe abordarse desde una perspectiva holística. Por lo tanto, se considera imperativo que, desde el diseño, se cambie la mirada hacia el proceso y no se centre en la adquisición de los conceptos matemáticos.

Por otro lado, se identificó que sí hubo un cambio de perspectiva en cuanto a la metodología. Aunque el programa de estudios plantea la resolución de problemas como enfoque didáctico y la planeación a través de secuencias didácticas, se optó por la implementación de un proyecto como metodología de trabajo. Con esto, se optimizó el tiempo, se articuló el currículo con base a un tema en común con actividades que implican la práctica y aplicación de conceptos matemáticos fuera del aula, primero en la práctica y al final la institucionalización. Es decir, se parte de lo que el alumno generalmente conoce y utiliza día con día para que, posteriormente, solo asigne un término matemático a su saber popular.

A pesar de que hay una vinculación con el contexto situacional identificado en el guion de observación a la comunidad, se considera que falta profundizar en los saberes que tienen los alumnos y utilizan en lo cotidiano. Al momento de implementar, se pueden hacer uso de estos discernimientos. Dentro del rescate de conocimientos previos, se registra que las preguntas son muy directas y no provocan cognición en los estudiantes.

En cuanto a las interacciones de los alumnos, se observa que son muy pocas. La mayor interacción se genera con la docente; cada vez que hablan entre ellos, se considera que hacen mucho ruido y no se pueden escuchar unos a otros, por lo que constantemente se pide silencio. Es un aspecto que necesita modificación, ya que, de acuerdo con Reyes (2017), el aprendizaje se construye socialmente y se genera a través del intercambio, la reflexión y validación de ideas.

Una dificultad que no se logró superar fue la constante intervención. Los niños están acostumbrados a esperar instrucciones y realizar las actividades paso a paso. Escuchan más las explicaciones que sus propias intervenciones. Todavía se quiere tener al grupo en orden, mirando al frente y escuchando atentamente.

Se observó que los alumnos hicieron uso de unidades de medida convencional y no convencional, tal como se había establecido en el diseño. Cuando utilizaron el palo de escoba como unidad de medida, resultó algo imprevisto que no había considerado, pero podría haber aprovechado la situación para detonar una reflexión entre las unidades de medida no convencionales que habían estado utilizando y esta unidad de medida (palo de escoba) que se encuentra entre lo convencional y lo no convencional.

Reestructura del proyecto de innovación

Para llevar a cabo esta fase, se continúa con la organización en tres etapas, se reconstruyen las acciones originales y se agregan otras.

- Robustecer los siguientes constructos: qué es la Socioepistemología, en qué consiste, cuáles son sus objetivos, entre otros.
- Indagar más en la literatura especializada para recuperar otras prácticas que sirvan para profundizar el aprendizaje del objeto matemático; dejar de centrar las prácticas en la

evaluación, modificar la idea de que se le debe dar énfasis a la gradualidad de contenidos, como lo menciona Sepúlveda y Lezama (2021).

- Poner énfasis en las prácticas del profesor, la forma de dar instrucción, las preguntas exploratorias, la socialización, interacciones entre los alumnos y con el profesor, la organización del grupo, materiales, autonomía de los alumnos durante el proceso de aprendizaje.
- Modificación de las instrucciones en el cuadernillo y en la práctica en el huerto, para desacostumbrar a los niños a esperar instrucciones guiadas paso a paso y desarrollar la reflexión de las actividades.

Segundo momento

Etapa 1

Para llevar a cabo esta acción, revisé nuevamente artículos educativos de Cantoral et al. (2006) y Reyes (2017) para recuperar los conceptos faltantes en el primer ciclo de implementación. Además, integré la metodología para el diseño de Situaciones de Aprendizaje; para ello, basándome en Reyes (2017), identifiqué que se parte de una fundamentación retomada de la problematización del saber matemático.

Al tratar de recuperar otras prácticas para seguir la gradualidad de los contenidos, modifiqué mi pensamiento al reconocer que la fragmentación de contenidos no es relevante para el alumnado. Con base en ello, Ames (2004) menciona que el aprendizaje se da de manera global y de esta forma se desarrolla el pensamiento matemático, no solo la apropiación de los objetos matemáticos que, para los niños, es un concepto abstracto. De la misma forma, Sepúlveda y Lezama (2021) lanzan la interrogante de si es necesario que el docente establezca la gradualidad de contenido para que, de esta forma, decida qué es lo esencial que debe conocer un estudiante.

Etapa 2

En este segundo momento, no se estableció hacer grandes modificaciones a la problematización del concepto de multiplicación, correspondiente a la primera acción. La segunda acción consistió en implementar el proyecto Socioepistemológico, con base en el objeto matemático de multiplicación, considerándose cinco sesiones (de la seis a la diez). La sesión seis corresponde a la etapa factual, de la siete a la nueve se diseñaron con base en la etapa procedimental y la sesión diez a la etapa simbólica. A continuación, se describen dos sesiones.

Sesión seis

De acuerdo con Rodríguez, Lago, Caballero, Dópico, Jiménez y Solves (2008), multiplicar es contar por agrupación, razón principal por la que esta sesión tenía la intención didáctica de que el alumno contara utilizando diversas estrategias. Para ello, se revisaron las cajas donde se germinaron las semillas, las cuales estaban divididas en doce espacios y se habían colocado tres semillas en cada apartado. Si eran once cajas, eran muchas lechugas y, por lo tanto, los niños debían contar el total para saber cuántas se iban a trasplantar.

Se comentó a los niños que las plantitas ya habían crecido lo suficiente y que era tiempo de pasarlas a la tierra, pero que primero se necesitaba saber cuántas había. Se lanzó la siguiente pregunta: ¿Qué hacemos? e inmediatamente uno de los pequeños contestó que contarlas; “Ok”, contesté, pero ¿cómo? Acto seguido, les dije que cada equipo iba a idear cómo contar las lechugas. Tres equipos contaron una por una, y otro equipo contó por grupos. Después, comentaron cómo lo hicieron: un equipo mencionó que había tres plantitas en cada espacio de la caja y eran 11 cajas.

Sesión nueve

La actividad de esta sesión consistió en comparar las dos camas

de cultivo para saber en cuál había más lechugas. Recordemos que en la primera se habían trasplantado de forma revuelta y en la segunda cama se había trasplantado recuperando conocimientos de su vida cotidiana, es decir, haciendo surcos uniformes donde se colocaron las plantitas a la misma distancia cada una.

Salieron todos al huerto y los niños se organizaron para regar las plantitas. Un equipo acarreó agua con cubetas no tan llenas porque comentaron que ya sabían que no podían cargar tanto peso, mientras que otro equipo fue regando y otros dos equipos se dedicaron a quitar la poca maleza que había crecido.

Después, se preguntó en qué cama había más, todos dijeron que en la uno, se dijo que por qué pensaban eso y un alumno respondió que porque cupieron más y estaban más amontonaditas. Para comprobar, se dijo que tenían que contar cuántas lechugas se habían plantado en cada cama de cultivo, los equipos contaron la cantidad en cada espacio. Unos mencionaron que las primeras estaban todas revueltas y no se podían contar; otros querían tocarlas e irlas agrupando, pero se dijo que no podían manipularlas porque estaban muy frágiles todavía. Un equipo formó cuadros en la tierra para marcar las que iban contando y así explicaron sus estrategias de conteo y mencionaron que era más fácil hacer grupitos.

Etapa 3

En la tercera etapa, se estableció una acción para analizar el proceso de enseñanza que se llevó a cabo desde múltiples perspectivas. A diferencia de la primera implementación, en esta ocasión, la mirada se centró en las prácticas del profesor y cómo se generó una dinámica de aprendizaje a partir de la guía de los procesos de aprendizaje, como son las interacciones, el rescate de conocimientos previos, atención a los imprevistos y dejar de tratar de tener el control en todo momento.

Segundo ciclo reflexivo

Se sigue trabajando el tema en común a través de la articulación de contenidos, con la diferencia de que no se trabajan actividades diferenciadas; todos los niños trabajaron con multiplicación a pesar de que en primer grado no se establece un aprendizaje esperado dentro del currículum. En cuanto a la organización del grupo, se hicieron 3 equipos con cuatro niños, de los tres grados. Otra cuestión es la optimización del tiempo, un aspecto que corresponde a la organización de la clase. Según esto, se observa que a través de este proyecto se pudieron interrelacionar contenidos de otras asignaturas, lo cual generó una dinámica diferente en el aula.

Se rescataron los conocimientos previos con una plática más que con una serie de preguntas y respuestas, y al momento de dar la indicación de trasplantar, se evitó dar instrucciones directas. Se hicieron preguntas guía, destacando las siguientes: ¿Cómo lo vas a sembrar?, ¿a qué distancia?, ¿cómo lo vas a medir?, ¿cuántas lechugas les tocaron? y a partir de ahí se generaron las pláticas e interacciones.

Se observó autonomía; ellos determinaron qué tarea hacer: unos regaron, otros clavaron estacas, otros comenzaron a sembrar, otros acarrearon agua. Se vio la participación de todos sin tanta intervención por parte del docente; sin embargo, en ciertos momentos se sentía que se perdía el control de la situación. Se identifica que no se puede abordar un contenido de manera aislada porque, en la práctica, los niños hacen uso de múltiples saberes y no solo del que se está abordando, como fue en este caso donde los niños hicieron uso de unidades de medida de capacidad, de volumen y de peso.

Resultados

“Cuando hablamos de análisis de datos cualitativos, en cualquier caso, nos referimos a tratamientos de los datos que se llevan a cabo generalmente preservando su naturaleza textual, poniendo en práctica tareas de categorización y sin recurrir a las técnicas estadísticas” (Rodríguez, Gil y García, 1999, p.201). Bajo esta perspectiva, se

determinó una ruta de análisis para el estudio de los resultados. Para ello, se organizaron en seis categorías divididas en dos ejes.

Eje Multigrado

Este primer eje se consideró porque eran los dos conceptos básicos en mi documento y había aspectos que no había tocado a profundidad, por ejemplo, el aprendizaje en cuanto a la didáctica multigrado y la organización del grupo; así como las prácticas relevantes al momento de trabajar Matemáticas a través de un proyecto. Se dividió en dos categorías: Articulación del currículo y Organización del grupo.

Articulación del currículo

En el aula multigrado, la articulación se realiza a partir de las adaptaciones al Plan de estudios basadas en el conocimiento y las concepciones que los docentes tienen acerca de los contenidos de las asignaturas, las necesidades de los estudiantes, así como las expectativas de los padres de familia (Drake y Gamoram, 2006; Hargraves, et al, 1996 y Mercado, 2002, citado por Arteaga, 2009, p. 128). Arteaga (2009) menciona que es un ejercicio de revisión, análisis y adaptación de varios materiales curriculares, como el manual de la Propuesta Educativa Multigrado (PEM), 2005, y los Libros de Texto Gratuitos (LTG).

De manera particular, se identificó que para llevar a cabo la articulación de un programa de estudios diseñado para escuelas unigrado, se debe tener un amplio conocimiento de las especificaciones de todos los grados, es decir, tener un panorama de los aprendizajes esperados de primero a sexto, para poder plantear un propósito general y otros específicos (intención didáctica de cada sesión) de los grados a atender. En mi caso, al haber sido maestra unitaria, me permitió saber en qué grado se aborda cada contenido y cuál es el precedente y antecedente de otro. El segundo contenido que determiné trabajar con los tres grados es el de multiplicación, a pesar de que no se trabaja en primer grado, pero se consideró posible debido al amplio conocimiento del grupo tanto en características cognitivas como de actitud.

Organización de los alumnos

“La organización por equipos, en multigrado, es aquella agrupación de varios conjuntos de niños de diferente grado alrededor de una misma actividad” (Arteaga, 2009, p. 77). Por otro lado, en Bryan y McLaughlin (citado por Arteaga, 2009), se ha identificado que es común que los niños de menor avance sean ayudados por los alumnos más avanzados, interrelación que, según estos trabajos, puede ser analizada por la teoría de la zona de desarrollo próximo de Vygotsky. Por ello, se formaron tres equipos: en un primer momento fue por grado y después de forma heterogénea, con tres y cuatro integrantes, con niños de los tres grados. Se fomenta el trabajo, se intenta propiciar la socialización, pero se observa que se necesita mayor disposición para escuchar a los niños y ayudarlos a reflexionar. Al respecto, Luna (1997, citado por Arteaga, 2009), en su estudio, señala que el hecho de que los maestros consideren como elemento central las particularidades de los estudiantes para organizar la enseñanza es una necesidad de dar sentido y fundamento al mundo particular de trabajo en el aula. En las sesiones del segundo momento, se les otorgó mayor autonomía; ellos determinaron qué tarea hacer, unos regaron, otros clavaron estacas, otros comenzaron a sembrar, otros acarrearon agua.

Eje Enseñanza y aprendizaje de las Matemáticas

El segundo eje fue: Enseñanza y aprendizaje de las Matemáticas, organizado en cuatro categorías.

Desarrollo sostenible

En la Agenda 20-30, El Pacto Mundial o también llamado Pacto Global fue iniciado por las Naciones Unidas en el año 2000. Se trata de un llamado a las empresas a alinear sus estrategias y operaciones con Los Diez Principios universales sobre Derechos Humanos, Estándares Laborales, Medio Ambiente y Anticorrupción, a tomar medidas que promuevan los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). Uno de sus

objetivos se refiere a garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida y para todos. Al implementar un huerto escolar, con el apoyo de padres de familia, estamos contribuyendo a concientizar a los niños sobre los principales problemas y, al mismo tiempo, estamos reconociendo los saberes de la comunidad, ya que me apoyaron para cultivar cilantro, lechuga, manzanilla y frijol.

Creación de huertos escolares

El huerto escolar, de acuerdo con Sánchez, Badía y Hándal (2009), es un lugar donde se cultivan hortalizas, granos básicos, frutas, plantas medicinales, hierbas comestibles, ornamentales y se da la cría de animales de corral. Está ubicado dentro del centro escolar e involucra a la comunidad educativa en la implementación. Los padres de familia participaron para implementar el huerto. En primera instancia, ayudaron a limpiar el terreno; esto fue durante una faena convocada por la dirección escolar, pero en ese momento se mostraron muy interesados y un papá se ofreció para dar acompañamiento. Fue el inicio de la creación de una comunidad con padres de familia.

Proyecto socioepistemológico

Los proyectos socioepistemológicos no están del todo definidos; están fundamentados en la Teoría Socioepistemológica de la Matemática Educativa. No obstante, en la revisión bibliográfica realizada respecto al tema, no identifiqué algún documento en donde se defina o explique la metodología. Sin embargo, es otra ruta para abordar los contenidos matemáticos desde una perspectiva de práctica; es decir, poner en uso el saber matemático partiendo de saberes previos y prácticas cotidianas para que al final se institucionalice el contenido; y no al revés, como generalmente estamos acostumbrados a trabajar con la asignatura. Es por ello que este recurso pedagógico podemos incluirlo en las llamadas metodologías activas, en las que el niño deberá desmenuzar en tareas parciales una situación de partida compleja, para ir obteniendo resultados parciales, lo que fomentará el desarrollo de la observación y

la evaluación por parte del niño y en la que el profesor tendrá un papel de guía y recurso (Fernández March, 2012, citado Sevillano y Ortega, 2020, p. 12). Se identificó que al inicio no se permitía a los niños que por sí mismos hicieran uso del saber para resolver las situaciones, pero para el segundo momento dejé a un lado esta necesidad de guiar paso a paso las actividades y se les permitió desarrollar autonomía que favoreció la apropiación del contenido, lo cual se ve reflejado en los resultados de la rúbrica, donde se observa que de los once niños, todos pueden hacer estimaciones que se aproximan al resultado. Con respecto al conteo, a los únicos que les falta consolidar es a primer grado pues excepto uno, todos los demás realizan agrupaciones. En cuanto a comparar todavía se les dificulta y la mayoría puede validar sus resultados y explicar procedimientos.

Atención al rezago educativo

El concepto de “rezago educativo” es un término relativo; implica comparar la situación educativa de unos con respecto a los otros. Asimismo, consiste en evaluar retrasos con respecto a metas establecidas como deseables u obligatorias, como es el caso de la educación básica (Suárez, M., 2001, citado por Gutiérrez, 2011). Los estudiantes utilizaron y se familiarizaron con objetos matemáticos con mayor profundidad y de una manera en la que no estaban acostumbrados, lo cual favoreció el desarrollo del pensamiento matemático al estimar cantidades, contar, agrupar, comparar y validar. A su vez, estas prácticas fueron precursoras para la resolución de nuevas situaciones, nuevas problemáticas. Por lo tanto, el proyecto abona a la disminución del rezago educativo en esta aula, pero no es suficiente porque para que haya resultados evidentes y contundentes, es fundamental que se continúe con la misma forma de trabajo, mediante proyectos contextualizados y fundamentados, tal cual como propone la teoría Socioepistemológica. Se sugiere que para próximas implementaciones del trabajo con proyectos en la asignatura de Matemáticas se incluyan otros contenidos, porque el huerto escolar es una oportunidad para abordar el calendario, figuras geométricas, áreas y perímetros y no solo longitud y operaciones básicas. Asimismo, se puede incluir otras asignaturas de los diferentes campos formativos y de esta manera construir un proyecto interdisciplinar y más completo.

Conclusiones

En el desarrollo de este trabajo, se han abordado múltiples desafíos asociados al entorno de una escuela multigrado, donde la escasez de tiempo, recursos y materiales, un currículo segmentado y la apatía docente dificultan la mejora de la calidad educativa. Este contexto demanda estrategias innovadoras y creativas para superar estas limitaciones y potenciar el aprendizaje. La propuesta didáctica presentada, centrada en la creación de un huerto escolar, ha representado un enfoque novedoso y efectivo para abordar los contenidos matemáticos de manera contextualizada. A través de la aplicación de esta estrategia, se ha evidenciado que es posible transformar la práctica docente, aprovechando los conocimientos no formales de los estudiantes y fomentando el análisis crítico.

En términos personales y profesionales, la implementación de esta propuesta ha conllevado diversos aprendizajes. En lo personal, ha supuesto un reto gestionar el tiempo y establecer límites para evitar el estrés asociado a la complejidad del entorno multigrado. En el ámbito profesional, la experiencia ha impulsado a reconocer y atender la diversidad en el aula, manteniendo una práctica activa basada en la constante innovación.

La ampliación de la perspectiva sobre el trabajo multigrado ha sido uno de los logros destacados. La involucración de padres y madres de familia, así como la superación de las limitaciones de grados y estilos de aprendizaje, ha permitido diseñar actividades con progresión de aprendizaje abordables por todos los estudiantes simultáneamente. La estrategia de trabajar con equipos heterogéneos ha demostrado ser efectiva, fomentando la socialización, explicación y validación de procedimientos, enriqueciendo así el desarrollo del pensamiento matemático. Asimismo, la propuesta ha contribuido a superar la visión tradicional de aprender por asignatura, incorporando temas interdisciplinarios como ciencias, español y vida saludable.

El proyecto del huerto escolar ha servido como catalizador para que los estudiantes apliquen conocimientos no formales y se apropien de diversos contenidos. A pesar de imprevistos, se logró trabajar sistemáticamente en temas como longitud, multiplicación, calendario, figuras geométricas, suma, resta, reparto y fracciones.

En última instancia, esta propuesta didáctica no busca resolver todos los desafíos de las escuelas multigrado, sino contribuir a la formación de estudiantes comprometidos con el entorno del huerto y utilizar estrategias matemáticas para actividades diversas. Se aspira a construir escuelas reflexivas e innovadoras, capaces de reconocer los valores de la comunidad y los intereses diversos del estudiantado en contextos rurales, semirurales, urbanos y semiurbanos de México.

En conclusión, la implementación y análisis de esta propuesta ha proporcionado valiosos aprendizajes y abre la puerta a futuras investigaciones y prácticas pedagógicas que sigan fortaleciendo la educación en entornos multigrado.

Referencias

- Ames, P. (2004). *Las escuelas multigrado en el contexto educativo actual*. Perú: Proeduca.
- Arteaga, P. (2009). *Tesis que para obtener el grado de Maestra en Ciencias con Especialidad en Investigaciones Educativas*. Centro de investigación y estudios avanzados del instituto politécnico nacional: México. Balbuena (2007). *Enseñanza de las Matemáticas*. México: Paidós.
- Bertely, M. (2000). *Conociendo nuestras escuelas*. México: Paidós.
- Cantoral, R., Farfán, R., Lezama, J. y Martínez-Sierra, G. (2006). *Socioepistemología y representación: algunos ejemplos*. *Revista Latinoamericana de Investigación en Matemática Educativa*, núm. Esp, 2006, pp. 83-102 Comité Latinoamericano de Matemática Educativa. Distrito Federal, Organismo Internacional.

- Cantoral, R., Reyes-Gasperini, D., & Montiel, G. (2014). *Socioepistemología, Matemáticas y Realidad*. Revista Latinoamericana de Etnomatemática, 7(3), 91-116.
- Castro, R. (2018). *El desarrollo de competencias para el trabajo docente en escuelas multigrado*. Revista Iberoamericana para la investigación y el desarrollo educativo.
- Chevallard, Y. (1991). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Francia: AIQUE.
- Cisterna, F. (2015). *Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa*. Theoria, vol. 14, núm. 1, 2005, pp. 61-71. Universidad del Bío Chillán, Chile.
- Galván, L. y Espinoza, L. (2017). *Diversidad y prioridades educativas en escuelas multigrado. Estudio de caso en México*. México: Sinéctica.
- Gómez, A., Canedo, S., Guerra, M., Pulido, L., Benavides, A., Balderas, R., y Gómez, J. (2014). *El trabajo por proyectos en educación primaria en México*. Revista CITECSA, 5(8), 79-90.
- Gutiérrez, E. (2011). *Rezago educativo en México*. México.
- INEE, (2019). *La Educación Obligatoria en México*. México: INEE.
- Lacueva, A. (2008). *La enseñanza por proyectos: ¿mito o reto? en La Enseñanza de las Ciencias Naturales en la escuela primaria*. Lecturas, México, SEP, pp. 141-149.
- Mendoza, J., (2019). *El rezago educativo. Un problema de construcción social*. Revista A&H (11), 4 4- 57.
- OCDE (2018). Programa para la evaluación internacional de los alumnos (PISA) PISA 2018- Resultados. México: Editorial Nota País.

ODS (2023) Objetivos de Desarrollo Sostenible. Consultado 15 de febrero de 2023. Recuperado de: https://odsmx.pactomundial.org.mx/?creative=632490649135&keyword=objetivos%20de%20desarrollo%20sostenible%20onu&matchtype=b&network=g&device=c&glclid=CjwKCAjkwNopBhBEEiwAB3Mvvfk5TVWKDy80okR_SNVvmi4EevFr7NYfGMdDkX0tDpsRm7G7u70xoCcVQQAuD_Bwe

Ospina, B., Sandoval, J., Aristizábal, C. y Ramírez, M. (2005). *La escala de Likert en la valoración de los conocimientos y las actitudes de los profesionales de enfermería en el cuidado de la salud*. Antioquia, 2003 Investigación y Educación en Enfermería, vol. XXIII, núm. 1, marzo, 2005, pp. 14-29 Universidad de Antioquia Medellín, Colombia.

Pacto Global Red México (2023). Agenda 20-30. Consultado el 25 de mayo de 2023. Recuperado de: <https://pactomundial.org.mx/>

Pacto Global Red México (2023). Agenda 20-30. Consultado el 25 de mayo de 2023. Recuperado de: https://pactomundial.org.mx/?creative=5813190000627&keyword=agenda%202030&matchtype=p&network=g&device=c&glclid=CwKCAjwNopBhBEEiwAb3MvvQ9zYdJDZBFG98jDI_Jb4aLwJVfASS6J_2cExg_CGqHbTxXnBRoCkJAQAuD_Bwe

Reyes, D. y Cantoral, R. (2014). *Socioepistemología y Empoderamiento: la profesionalización docente desde la problematización del saber matemático* *Boletim de Educação Matemática*, vol. 28, núm. 48, abril, 2014, pp. 360-382. Universidad Estadual Paulista Julio de Mezzquita Filho Rio Claro, Brasil.

Reyes, D. (2017). *Empoderamiento docente y Socioepistemología*. Un estudio sobre transformación educativa matemática. España: Gedisa.

Rockwell, E. y Rebolledo, V. (2016). *Yoltocah: Estrategias didácticas multigrado*. México.

- Rodríguez, J., Gil, J. y García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. España: Aljibe.
- Rodríguez, P., Lago, M. O., Caballero, S., Dopico, C., Jiménez, L., & Solbes, I. (2008). *El desarrollo de las estrategias infantiles. Un estudio sobre razonamiento aditivo y multiplicativo*. España: ISSN.SEP. (2011). Plan de Estudios de Educación Básica 2011. México: SEP.
- Sánchez, S., Badía, E. & Hándal, E. (2009). *El huerto como recurso escolar*. San Salvador: MINED.
- Schmelkes, S. y Águila, G. (2019). *La educación multigrado en México*. México: Editorial INEE.
- Secretaría de Educación Pública. (2011). *Plan de Estudios de Educación Básica 2011*. México: SEP. SEP. (2017). Nuevo Modelo Educativo 2017. México: Autor.
- Sepúlveda, K. y Lezama, J. (2021). Epistemología de los profesores sobre el conocimiento matemático escolar: Un estudio de caso. RELIME. Revista latinoamericana de investigación en matemática educativa, ISSN 1665-2436, Vol. 24, N°. 2, 2021, págs. 177-206
- Sevillano, J y Ortega, S. (2020). *El huerto escolar como recurso pedagógico para el aprendizaje de las matemáticas*. España: UVA.
- Toscano, D. (2008). *El bio-poder en Michel Foucault*. Colombia: Pontificia Universidad Javeriana
- Weiss, E., Block, D., Candela, A., Pellicer, A., Taboada, E. y Rockwell, E. (2007). *Evaluación externa de la construcción de la propuesta Multigrado 2005*. Ciudad de México: Editorial CINVESTAV

ACERCA DE LOS AUTORES

Celita Isabel Pinos Rodríguez

Registro ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3670-5278>

Doctoranda en Educación por el Centro Veracruzano de Investigación y Posgrado (CEVIP). Máster en Desarrollo Infantil por la Universidad Pedagógica Veracruzana (UPV). Licenciada en Educación Preescolar, egresada de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen” (BENV). Cuenta con Certificación del Center for English Language Programs. New Mexico State University.

Perfil PRODEP, y miembro del Cuerpo Académico en Consolidación BENVECR CA-04 “Estudios Interculturales en la Formación e Innovación Docente”. Cuenta con nombramiento honorífico en el Consejo Técnico EGEL-EPRE de CENEVAL.

Se ha desempeñado como educadora frente a grupo en jardines de niños de diferentes contextos. Catedrática de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen”, imparte diferentes cursos en la Licenciatura de Educación Preescolar. Participa como Mediador Pedagógico en el área de Posgrado de la BENV, en la UPV, y en la Escuela Normal Particular Centro Educativo Siglo XXI (CESXXI).

Miembro del Observatorio Internacional de la Profesión Docente (OBIPD), de Barcelona España. Cuenta con diversas participaciones como ponente en Cursos, Talleres, Foros, Seminarios y Congresos, tanto nacionales como internacionales, de carácter educativo y con énfasis en la investigación educativa, así mismo, autora de capítulos, memorias y artículos de divulgación científica.

Delsa Esther Castro Córdova

Registro ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-9360-9840>

Es doctora en educación por parte de la Escuela Libre de

Ciencias Políticas y Administración Pública de Oriente, con Maestría en Educación Básica de la Universidad Pedagógica Veracruzana y Maestría en Pedagogía de las Artes de la Universidad Veracruzana, así como Licenciada en Educación Musical por parte de la Facultad de Música de la Universidad Veracruzana. Su diversa preparación en idiomas incluye: inglés en el Instituto de Inglés Carrington y en la Escuela de Idiomas Kiosk Xalapa, italiano en el Centro Giusseppe Verdi, francés en la Alianza Francesa y japonés en el Centro de Idiomas Xalapa.

Ha participado en diversos cursos de música vivencial, dirección coral, producción de sonido, educación artística y neurosicoeducación aplicada en el aula, así como en talleres para la comunicación efectiva y afectiva en el ámbito laboral, recursos del Smithsonian Folkways para la enseñanza de la música del mundo, entre otros. Su experiencia laboral abarca la docencia en los niveles de educación preescolar, primaria, y licenciatura, actualmente es catedrática y jefa de la oficina de evaluación de la licenciatura en educación preescolar de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana Enrique C. Rébsamen.

Gerardo Gómez Salas

Registro ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-6451-1350>

Profesor de vocación quien se formó en la Escuela Normal Veracruzana de 1977 a 1981. Contador público y auditor por la Universidad Veracruzana, Maestro en Educación por el Centro de Estudios Especializados Ausubel, Doctor en Educación por el Colegio de Estudios Avanzados de Iberoamérica, además de contar con diplomados como: “Educación Básica y Formación Docente”, por la BENV “Enrique C. Rébsamen”, “El Modelo Renovado en Telesecundaria”, por la BENV “Enrique C. Rébsamen”, “Tecnologías de Información y Comunicación en la Educación” por el Consorcio Clavijero, “Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB)”, por la BENV “Enrique C. Rébsamen” y Superior en Gestión Institucional y Liderazgo Académico III promoción por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO).

Su trayectoria con 41 años de servicio ininterrumpido y 22 años al servicio de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen” como catedrático de la Licenciatura en Educación Telesecundaria y Licenciatura en Educación Preescolar, además de desempeñarse como Subdirector Administrativo, actualmente funge como Director de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen”.

Gloria Elena Cruz Sánchez

Registro ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-9394-9447>

Directora del Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana, México. Su línea de investigación se inscribe en el campo de la educación ambiental. Es catedrática de la Maestría y Doctorado en Investigación Educativa de la misma universidad. Pertenece al Sistema Nacional de Investigadores, Nivel 1. Sus temas de investigación son el estudio de representaciones sociales sobre vulnerabilidad y riesgo frente a hidrometeoros, así como resiliencia comunitaria. Autora de diversos artículos acerca de este tema.

Irán Josué Gamboa Quijano

Registro ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-2970-1992>

Licenciado en Filosofía por la Universidad Veracruzana. Ha participado en diversas mesas de discusión, desempeñando la función de organizador, ponente, replicante y moderador. Actualmente es maestrando del programa en Educación y culminó los estudios de especialidad en “Docencia y mediación pedagógica” en el Centro Educativo Siglo XXI Las Ánimas, S. C. (CESXXI). En el 2021 se desempeñó como docente en el Colegio Preparatorio Semiescolarizado. Desde agosto, del mismo año, se desempeña como docente frente a grupo en la Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen”.

Laura Soberanes Lara

Registro ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-9630-0966>

Licenciada en Educación Primaria, Especialista en Matemática Educativa y Maestra en Innovación en la Educación Básica de Maestría por la BENV. Cuenta con experiencia en escuelas multigrado (tridocente, bidocente y unitaria), en las cuales, además de desempeñarse como docente, ha sido directora comisionada. Ha impartido cursos sobre Enseñanza y Aprendizaje de las Matemáticas. Sus líneas de investigación se centran en estrategias matemáticas y ambientes de aprendizaje en aulas multigrado.

Luis Palacios Ortega

Registro ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-4532-3485>

Licenciado en Educación, especialidad Educación Primaria por la Universidad Pedagógica Nacional unidad 301, Xalapa, Veracruz. Doctor en Educación Relacional y Bioaprendizaje, por la Universidad Popular Autónoma de Veracruz (UPAV), Músico, director de Orquesta, arreglista y Educador Musical.

En relación con su experiencia profesional, se ha desempeñado como docente de la academia “Santa Cecilia” de la sección 108 del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Música de la República Mexicana-C.T.M. de 1988 a 1994. Fungió como asesor en el área de música de la oficina del programa de educación artística y difusión cultural de la Dirección General de Educación Primaria Estatal y fue director fundador de la Orquesta de la Escuela Primaria Estatal “Abraham Castellanos” de febrero de 1992 a agosto de 2011.

Catedrático de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen” de 2011 a la fecha en las Licenciaturas en Educación Preescolar, en la en Educación Primaria, en Educación

Secundaria con Especialidad en Telesecundaria y en Enseñanza y Aprendizaje en Telesecundaria, en los cursos relacionados con la observación y práctica docente. Ha sido asesor de 7º. y 8º. Semestres y presidente de la academia citada. Actualmente colabora como coordinador y co-diseñador del trayecto de práctica profesional y saber pedagógico del Plan de estudios 2022 para las Escuelas Normales y ha colaborado con producción académica en los portales: Insurgencia Magisterial, Otras Voces en Educación y Profelandia.

María Guadalupe Ñeco Reyna

Registro ORCID: <https://orcid.org/0000-002-7914-4239>

Doctora en Estudios Interculturales por la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) en Madrid-España, Mención Honorífica y Cum Laude. Maestría en Investigación en Psicología Aplicada a la Educación. Especialidad en Desarrollo Humano de la Universidad Veracruzana. Líder del Cuerpo Académico “*Estudios Interculturales en la formación docente*”. En consolidación, 2013/2023. Perfil PRODEP 2018-2024. Miembro del Sistema Nacional de Investigadoras SNII-México. Fundadora del Centro de Estudios de Género (CEGENV) en la Escuela Normal Veracruzana. Participación internacional a Clase Espejo, Universidad César Vallejo Estudios de Posgrado en Perú. Miembro de la Red Mujeres en la Ciencia Investigadoras del SNI y de Iberoamérica.

María Guadalupe Venteño Jaramillo

Registro ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4832-6221>

Doctora en Economía con especialidad en Ciencia, Innovación y Tecnología egresada del Posgrado de la Universidad Nacional Autónoma de México, MÉXICO. Maestra en Gestión de la Información por la Universidad de la Habana, CUBA y Magíster por la Universidad de Murcia, ESPAÑA. Licenciada en Economía, por la UNAM.

Profesora de la Facultad de Filosofía y Letras y Académica de la UNAM. Pertenece al Seminario Gestión de la Información y la Multiculturalidad de la UNAM. Pertenece al Sistema Nacional de Investigadores del Consejo Nacional de Humanidades, Ciencia y Tecnología de México.

Reynaldo Castillo Aguilar

Registro ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7194-5907>

Pedagogo y Dr. en Educación. Ha ejercido la docencia en los niveles de educación primaria, bachillerato, licenciatura y posgrado en instituciones públicas y particulares del Estado de Veracruz y de la República Mexicana. Ha participado en proyectos de investigación institucional, nacionales e internacionales relacionados con la formación docente, la interculturalidad y el género. Ha desempeñado cargos educativos como Jefe del Departamento de Actualización Docente de la Universidad Veracruzana, Subdirector de Docencia de la Escuela Normal Superior Veracruzana Dr. Manuel Suárez Trujillo, Secretario Académico y Rector de la Universidad Pedagógica Veracruzana, Coordinador para el Mejoramiento de las Prácticas Institucionales de la Subsecretaría de Educación Media Superior y Superior de la Secretaría de Educación de Veracruz. Ha participado en el diseño de 25 programas académicos de licenciatura, diplomados, especialidades, maestrías y doctorado para instituciones públicas y particulares de Veracruz y México. Ha publicado como coautor un libro y capítulos de libros y revistas en países como México, España, Costa Rica y Chile. Ha fungido como dictaminador de revistas y libros en países como México, España, Costa Rica y Chile. Actualmente es Profesor de Tiempo Completo en la Benemérita Escuela Normal Veracruzana Enrique C. Rébsamen.

Rodolfo Benítez Pozos

Registro ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-8053-1896>

Es Doctor y Máster en educación por parte del Centro de Estudios Especializados Ausubel, así como licenciado en derecho por parte de la Universidad Veracruzana. Su experiencia laboral abarca la

docencia en los niveles de educación media y superior, así como en nivel de posgrado en diversas materias, tales como Derecho, Sociología, Economía, Política de México, entre otras, se ha desempeñado como Jefe del área de Recursos Humanos de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana, “Enrique C. Rébsamen”, Jefe del departamento Jurídico de la Procuraduría Federal del Consumidor.

Asimismo, se ha certificado de forma internacional en Competencias Digitales para profesionales por parte de la fundación Santa María la Real, en Madrid, España, ha colaborado y participado en diversos cursos y seminarios entre los cuales podemos mencionar: juicio de amparo por la Suprema Corte de Justicia de la Nación a través de la dirección general de casas de la cultura jurídica y actualmente, es Enlace Jurídico y catedrático de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana, “Enrique C. Rébsamen”, secretario general de la barra de abogados por equidad en la justicia en el Estado de Veracruz y docente de posgrados en el Centro de Estudios Especializados Ausubel.

Román Castro Miranda

Registro ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8905-7286>

Licenciado en educación primaria en la BENV Enrique C. Rébsamen. y licenciado en Pedagogía por la U.V., maestro en Desarrollo de la Educación Básica por la Universidad Iberoamericana, Doctor en educación por el Colegio de Estudios Avanzados de Iberoamérica y con posdoctorado en Ciencias de la Educación por la Universidad de California, USA. Es Perfil PRODEP desde el 2015 y miembro del Sistema Nacional de Investigadores nivel 1.

Miembro del Cuerpo Académico CA-10 de la BENV “Enrique C. Rébsamen” con trabajo en la LGAC titulada: Profesionalización de formadores. Entre su principal experiencia destaca ser profesor de educación primaria y educación especial en distintas instituciones del Estado y Asesor pedagógico en la Subsecretaría de Educación Básica, en la Dirección General de Educación popular,

Jefaturas de Sector y diversas Zonas Escolares de Educación Básica del estado de Veracruz.

Cuenta con publicaciones de libros, artículos de investigación y capítulos en torno a escuelas multigrado, prácticas reflexivas de la profesión docente, satisfacción profesional y necesidades de formación docente, violencia de género, práctica docente, entre otros temas. Actualmente está adscrito como profesor de tiempo completo en la BENV “Enrique C. Rébsamen” y funge como Presidente de su Consejo Editorial.

Rosario Angélica Garfias Galicia

Registro ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-5823-905X>

Egresada de la Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen” (BENV) de la Licenciatura en Educación Especial (LEE) en el área “Problemas de aprendizaje”, estudió la Maestría de Necesidades Educativas Especiales del Centro de Estudios Superiores en Educación. Se ha desempeñado como maestra en escuela unitaria y como docente frente a grupo. Desde el 2001 ha desarrollado actividades docentes en la BENV en la LEE. Ha fungido como asesora de 7° y 8° semestres y como sinodal en exámenes profesionales en las Licenciaturas de Preescolar, Especial, Educación Física y Primaria. Encargada del área de evaluación en la Licenciatura de EE del 2011 al 2015. Fungió como enlace académico en la Especialidad en Intervención Inclusiva de la Unidad de Estudios de Posgrado (UEP), donde también formó parte de la planta docente y en actividades de tutoría y asesoría para titulación. En la UEP fungió como encargada del área de Desarrollo Curricular de 2017 a 2019.

Recientemente está participado como co-diseñadora del Plan de Estudios de la LEE 2022 a nivel nacional, así como en cursos de flexibilidad curricular institucional. Actualmente forma parte del colectivo en Educación Especial y es docente en las licenciaturas de Inclusión Educativa y Educación Especial y es parte del Consejo Editorial en la misma Institución.

Yarumi Itzel Lagunes Libreros

Registro ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-7371-2223>

Profesora de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen”, Xalapa, Veracruz, México, e integrante del Cuerpo Académico en formación BENVOCR-CA-5 “Tecnologías de la Información y Comunicación en la Formación del Profesorado”. Es Licenciada en Pedagogía por la Universidad Veracruzana, con Maestría en Docencia Universitaria, por la Universidad de Xalapa, Doctora en Investigación Educativa por el Instituto de Investigaciones en Educación de la UV. Entre sus publicaciones recientes se encuentra una memoria del congreso “Documento de Titulación: Los Estudiantes de la Escuela Normal Veracruzana Opinan.