



Análisis y reflexiones sobre la educación para personas jóvenes y adultas: trayectorias, derechos y ciudadanía

Anselmo Torres Arizmendi • María del Pilar Sánchez Ascencio
(coordinadores)



Universidad Autónoma del Estado de Morelos
Universidad Pedagógica Nacional



**Análisis y reflexiones sobre la educación
para personas jóvenes y adultas:
trayectorias, derechos y ciudadanía**

Análisis y reflexiones sobre la educación para personas jóvenes y adultas : trayectorias, derechos y ciudadanía / Anselmo Torres Arizmendi, María del Pilar Sánchez Ascencio, (coordinadores). - - Primera edición. - - México : Universidad Autónoma del Estado de Morelos, 2024.

364 páginas

ISBN: 978-607-8951-77-2

1. Educación – Investigación 2. Justicia social y educación 3. Aprendizaje de adultos

LCC LB1028 DC 370.78

Esta publicación fue dictaminada por pares académicos bajo la modalidad doble ciego.

Análisis y reflexiones sobre la educación para personas jóvenes y adultas: trayectorias, derechos y ciudadanía
Primera edición, diciembre 2024

D.R. 2024, Anselmo Torres Arizmendi y María del Pilar Sánchez Ascencio (coordinadores)

D.R. 2024, Universidad Autónoma del Estado de Morelos
Av. Universidad 1001, col. Chamilpa, C.P. 62209,
Cuernavaca, Morelos
publicaciones@uaem.mx
libros.uaem.mx

Corrección de estilo: Irani Larios
Diseño de forros, interiores y formación: Lizbeth Zenteno
Imágenes de portada: Freepick

ISBN: 978-607-8951-77-2

DOI: 10.30973/2024/analisis_reflexiones_educacion



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Licencia Internacional (CC BY-NC-SA 4.0).

Hecho en México

Análisis y reflexiones sobre la educación para personas jóvenes y adultas: trayectorias, derechos y ciudadanía

Anselmo Torres Arizmendi
María del Pilar Sánchez Ascencio
(coordinadores)



Contenido

Agradecimientos	11
Prólogo	13
Introducción	23
CAPÍTULO 1	29
La formación a docentes que trabajan con personas jóvenes y adultas: una necesidad y justicia social	29
<i>Dra. María del Pilar Sánchez Ascencio</i>	
CAPÍTULO 2	61
Embarazo adolescente (EA) en Morelos: trayectorias escolares interrumpidas. Un fenómeno estudiado desde la teoría del capital cultural	61
<i>Dr. Anselmo Torres Arizmendi</i>	
CAPÍTULO 3	91
La imagen ciudadana de jóvenes mexicanos a mediados del siglo XX: la corporalidad en José Gómez Robleda	91
<i>Dr. Gustavo Adolfo Enríquez Gutiérrez</i>	

CAPÍTULO 4 **119**

La formación docente en la educación indígena, trayectoria en la Universidad Pedagógica Nacional **119**

Dra. Beatriz Tenorio Sánchez

CAPÍTULO 5 **161**

Construyendo una EPJA transformadora para Vivir Bien **161**

Mtra. María del Carmen Campero Cuenca

CAPÍTULO 6 **201**

El derecho de las nuevas generaciones a ser diferentes en la construcción ciudadana de la Nueva Escuela Mexicana **201**

Dr. Juan Bello Domínguez

CAPÍTULO 7 **239**

Acoso y ciberacoso escolar: experiencias y acciones de intervención en una telesecundaria* **239**

Dra. Isabel Izquierdo

Dra. Bertha Alcántara Sánchez

Mtra. Magali Atristan Hernández

CAPÍTULO 8 **273**

Justicia educativa para la educación de personas jóvenes y adultas desde la educación popular **273**

Mtra. Nélida Céspedes Rossel

**La educación multigrado sinónimo de exclusión
y desigualdad: un espacio de reflexión para la
Educación para Jóvenes y Adultos**

317

Mtra. Cynthia Desireé Tapia Terrazas

Lic. Fausto Marlon Daza Castillo

Epílogo

355

Semblanzas de los autores y autoras

359

Agradecimientos

Los integrantes del cuerpo académico 130, “Trayectorias educativas, ciudadanía y derechos humanos”:

Dra. María del Pilar Sánchez Ascencio

Dr. Anselmo Torres Arizmendi

Dra. Beatriz Tenorio Sánchez

Dr. Gustavo Adolfo Enríquez Gutiérrez

Mtra. Cinthya Desireé Tapia Terrazas

Externamos nuestro agradecimiento por su apoyo para la realización de esta obra a las siguientes autoridades:

Mtro. Leandro Vique Salazar

Director general del Instituto de Educación Básica
del Estado de Morelos

Dra. Rosa María Torres Hernández

Rectora de la Universidad Pedagógica Nacional

Dra. Guadalupe Olivier Téllez

Secretaria académica de la Universidad Pedagógica Nacional

Mtro. Aroldo Aguirre Wences

Titular de la Unidad 171 de la Universidad Pedagógica
Nacional en Morelos

Prólogo

Asistimos desde hace algunas décadas —no solo en México, sino en toda Latinoamérica— al abandono de la educación de personas jóvenes y adultas (EPJA), la que ha estado relegada a nivel de políticas públicas de expansión de servicios diversificados de calidad, que atienden a población afectada por la pobreza y discriminación.

La publicación de este libro, *Análisis y reflexiones sobre la educación para personas jóvenes y adultas: trayectorias, derechos y ciudadanía*, es reconfortante y nos revela que existen instituciones como la Unidad 171 de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) de Morelos, México, que apuestan por un cambio con equidad, visibilizando la EPJA no solo en el mundo académico (investigadores educacionales, docentes universitarios), sino a nivel de gobierno, de organizaciones de la sociedad civil y, particularmente, de docentes, promotores sociales y estudiantes en el campo de la educación y la sociología.

Por ello, agradezco la invitación que me hicieron el Mtro. Aroldo Aguirre, titular de la Unidad, y el cuerpo académico 130, “Trayectorias educativas, ciudadanía y derechos humanos”, para escribir el prólogo de este aleccionador libro, lo que me permitirá compartir con sus lectores y lectoras algunas reflexiones que sustentan cambios importantes que se han estado dando en la EPJA desde hace más de dos décadas.

Quisiera referirme en primer término a una particularidad de este libro: que sus aportes se dan desde la mirada de investigadores, investigadoras y especialistas que están participando en la construcción de nuevos sentidos, paradigmas y perspectivas de la EPJA en México y Latinoamérica. Si bien las investigaciones están más cercanas a prácticas relacionadas con el sistema educativo formal, pueden motivar a otros investigadores e investigadoras

a identificar experiencias de educación no formal que amplíen el campo de la EPJA y aporten nuevas propuestas para enriquecer los sistemas educativos formales en México.

Dada la complejidad y amplitud de los conceptos y temas relacionados con la nueva visión de la EPJA, me centraré únicamente en los puntos clave que se derivan de la lectura de los nueve capítulos del libro:

Visión de una EPJA transformadora, que cambie la vida de las personas jóvenes y adultas

A lo largo del libro se refuerza el concepto de la EPJA ligada a un acto transformador, de cambio social, de cambio de las personas y de sus contextos. En síntesis, es una educación para el desarrollo humano y social sostenible.

Este carácter transformador de la EPJA se sustenta en dos conceptos centrales, que son desarrollados con mayor o menor intensidad en las investigaciones: la educación como un derecho y la educación orientada al buen vivir.

Es destacable la preocupación por situar la EPJA como un derecho humano y un factor decisivo para el ejercicio de una ciudadanía activa, plena, y por la construcción de una sociedad justa, igualitaria, libre de toda discriminación o exclusión. La Mtra. María del Carmen Campero destaca ese valor social de la EPJA, determinante para el fortalecimiento de la igualdad, la justicia y la dignidad de las personas.

Pero la realidad nos enfrenta a problemas serios de justicia educativa en México. Según la Dra. María del Pilar Sánchez, cuando aborda el tema de la formación a docentes que trabajan con personas jóvenes y adultas, 28 039 322 personas no han ejercido su derecho a la educación básica, lo que significa el 29.1% de la población de 15 años y más. Los porcentajes son mayores cuando hablamos de

mujeres, de población indígena y afroamericana o de áreas rurales, población migrante, etc. Si a ello añadimos la precariedad de los servicios educativos que se brindan a estas poblaciones, el problema se complejiza.

De allí la urgencia de que la EPJA sea parte importante de las políticas sociales y educacionales, y un esfuerzo del Estado y de la sociedad para asegurar igualdad de oportunidades a los sectores más postergados, calidad de sus aprendizajes y una mejor inserción en el mundo del trabajo y en la vida ciudadana.

Así lo reconoce sobre todo la Conferencia Internacional de Educación de Adultos (CONFINTEA) en sus cuatro últimas ediciones —como lo analizan ampliamente las maestras María del Carmen Campero y Nérida Céspedes—, que reposicionan el derecho de las personas jóvenes y adultas para acceder a oportunidades formativas que respondan a sus necesidades e intereses a lo largo y ancho de su vida, evitando todo tipo de exclusión y discriminación.

El enfoque de una EPJA transformadora se relaciona también con su orientación al buen vivir, concepto cuyo componente esencial es precisamente el derecho a la educación. Bien señalan las citadas profesionales los componentes del buen vivir: acceso y disfrute de bienes materiales e inmateriales, una nueva forma de convivencia ciudadana basada en la participación de todas y todos, en comunidad, respetando las diferencias y una vida en armonía con la naturaleza, con la madre tierra, desde una perspectiva biocéntrica. Por todo ello, el buen vivir debería constituir el núcleo de la EPJA en México, esencial para definir sus sentidos, sus principios y estrategias, sus propuestas pedagógicas, etc.

Esta visión renovada de la EPJA es motivo de reflexión de los investigadores e investigadoras del libro, quienes plantean sus aportes desde miradas diferentes:

- » EPJA como proceso de humanización, como espacio de ejercicio de derechos, donde personas jóvenes y adultas son

sujetos de derecho y luchan por igualdad de oportunidades para acceder y permanecer en una educación de calidad. De allí la preocupación del Dr. Anselmo Torres por la interrupción de las trayectorias escolares de las adolescentes embarazadas, que condiciona su bienestar social. Su investigación reafirma la necesidad de un enfoque de la EPJA con perspectiva de género, que permita a todas las mujeres, especialmente a las adolescentes embarazadas, desarrollar su potencial, asegurar su continuidad educativa y participar activamente en la vida ciudadana.

Este sentido de la EPJA se vincula además con la formación integral de las personas, pues toma en cuenta aspectos descuidados por los sistemas educativos, como son los relacionados con lo social y lo afectivo, con la espiritualidad, con la subjetividad de las personas. Las investigaciones aquí presentadas insisten en este punto, no solo en relación con las personas jóvenes y adultas, sino también con la formación de sus docentes.

- » EPJA como ejercicio de ciudadanía, enfoque que amplía el concepto de la EPJA solo como formación para un trabajo digno y bien remunerado. Es un tema recurrente en todo el libro. Lo aborda el Dr. Gustavo Adolfo Enríquez en su investigación sobre la imagen ciudadana de jóvenes mexicanos a mediados del siglo XX, reconociendo su papel fundamental en el crecimiento civil, político y social de México. Ello nos permite afirmar la necesidad de que los programas de la EPJA tengan como ejes centrales la ciudadanía y el trabajo.
- » EPJA como una mirada a la diversidad y a la inclusión, que implica una lucha frontal contra el racismo, el machismo y toda forma de violencia basada en género. Esta es una preocupación sobre todo de quienes presentan en el libro investigaciones ligadas a las poblaciones indígenas y afro-

mexicanas, y que insisten en la necesidad de reconocerlas y valorarlas en sus culturas, en sus tradiciones ancestrales, etc. Me parece importante también lo que el Dr. Juan Bello señala en la introducción de su texto sobre la política educativa mexicana de la Cuarta Transformación, las posibilidades que tienen los diferentes grupos sociales de expresar y manifestar “su derecho a hablar su lengua materna, su condición de discapacidad, su perspectiva de género, su etnicidad, su preferencia sexual y religiosa, entre otras”.

- » EPJA intercultural, que propicie el diálogo entre culturas, diversas en sus lenguas y saberes, en un contexto de respeto y valoración de las diferencias. Este sentido de la EPJA está presente en los planteamientos de las diversas investigaciones. Mención especial merece el trabajo de la Dra. Beatriz Tenorio sobre la formación docente en la educación indígena desarrollada por la UPN, por la importancia que da a la interculturalidad en las diferentes trayectorias formativas. En su análisis llega a la conclusión de que esta decisión, si bien representó un desafío para los formadores, no se expresó en propuestas pedagógicas y curriculares apropiadas para hacer realidad este principio de la EPJA. Es necesario retomar este tema, por lo que esta investigación puede suscitar un interesante debate para diferenciar sobre todo las propuestas educativas que se den en el marco de la interculturalidad e intraculturalidad, y buscar los puntos de encuentro.

Estos temas de la interculturalidad e intraculturalidad pueden concretarse mejor si nos planteamos una EPJA anclada en las comunidades, como un modelo sociocomunitario, como un proceso sociocultural y político. Las comunidades no deben verse como espacios carenciales, sino como escenarios de riqueza cultural que nutren las experiencias formativas. Son espacios que aportan cultura, saberes, que pueden entrar en diálogo con otras culturas para

responder mejor a las necesidades educativas de personas jóvenes y adultas.

Si bien en el libro no hay alusión a una EPJA multimodal porque las investigaciones se orientan más al sistema formal, es necesario destacar a la EPJA como una educación a lo largo de la vida que ofrece a personas jóvenes y adultas diversos itinerarios formativos, formales y no formales, institucionalizados o comunitarios. Esta característica de la EPJA nos va a permitir rescatar el derecho que tienen las personas de construir su propia trayectoria educativa y de contar con mecanismos de reconocimiento de saberes. La universidad puede contribuir para que los gobiernos superen esa visión escolarizada de la EPJA, a través de investigaciones que demuestren la existencia de programas variados que fortalezcan los diversos campos o áreas de la educación de personas jóvenes y adultas, como equidad de género, educación ciudadana, educación ambiental, educación en derechos, educación para el trabajo, entre otros.

Centralidad en los sujetos educativos más afectados por la discriminación y exclusión. Reconocimiento de sus potencialidades

Asumir el criterio etario como determinante para establecer los sujetos educativos de la EPJA es muy complicado por ser un criterio amplio y complejo, que abarca incluso a estudiantes de educación superior. Por ello, en este nuevo siglo, Latinoamérica ha priorizado como sujetos de la EPJA a personas excluidas, expulsadas del sistema educativo, pertenecientes a sectores pobres y de alta vulnerabilidad social (madres adolescentes, jóvenes infractores de la ley, personas que requieren reconversión laboral, etc.). Es un sujeto educativo muy heterogéneo en edades, situación socioeconómica, cultura, antecedentes escolares, ubicación en el mundo del trabajo, expectativas frente a la educación, contextos, etc., con perfiles y condiciones de

vida muy diferenciados, pero con capacidades y potencialidades que requieren ser fortalecidas para que ejerzan una legítima ciudadanía.

Así, este sujeto educativo es básicamente un sujeto social, colectivos que se reúnen por fines sociales, gremiales, de trabajo, entre otros. No se puede lograr la transformación de la persona sino en interrelación con otros, con los que comparte objetivos de vida, metas y espacios de acción, y cuyo horizonte es actuar sobre su realidad para generar cambios, transformaciones.

A lo largo de la educación de personas jóvenes y adultas, se ha tenido una imagen peyorativa, disminuida, de subvaloración social de estos sujetos educativos. Hoy, las investigaciones presentes en este libro tratan de superar definiciones negativas y estigmatizantes de los sujetos de la EPJA, presentes en el imaginario social. Los reconocen como sujetos de derechos, sujetos históricos, seres pensantes, críticos, creadores de cultura, con saberes y experiencias fruto de su relación con otros, con la naturaleza, con el trabajo y con capacidad para generar cambios que transformen su realidad personal, familiar y comunal. Hay necesidad de pensar su educación desde sus potencialidades, no desde sus carencias.

Deuda histórica con educadoras y educadores de la EPJA

Por varias décadas, las educadoras y educadores —sobre todo del sistema formal— han estado invisibilizados de las políticas de desarrollo profesional. Los servicios de formación continua para los docentes de la EPJA no están institucionalizados, ni en los ministerios de educación y sus entidades formadoras ni en las universidades. Como consecuencia de ello hay un debilitamiento progresivo y en forma significativa del prestigio y valoración social de su función educadora.

Los investigadores e investigadoras que abordan en el libro el tema de la formación a docentes que trabajan con adultos reconocen

precariedad en la formación de estos con respecto a la EPJA, por lo que exigen la revalorización y reivindicación de la tarea educativa que desempeñan. Sus reflexiones fortalecen la visión de una EPJA renovada. La Dra. María del Pilar Sánchez plantea precisamente una formación de las educadoras y educadores que considere que su tarea no pasa solo por la escuela, sino por otros espacios comunales cuya contribución es significativa y determinante en la formación de las personas jóvenes y adultas. Este aporte debería definir las características de la institucionalidad de la EPJA y el horizonte de las propuestas pedagógicas y metodológicas.

La Dra. Beatriz Tenorio aborda un tema complejo: la formación docente en la educación indígena, a partir de la investigación centrada en un programa de la UPN que forma docentes de preescolar y primaria del medio indígena. Ella demanda docentes formados con una perspectiva intercultural, capaces de relacionarse con diversas configuraciones socioculturales, no solo para comprenderlas y valorarlas, sino para organizar la enseñanza y el aprendizaje sobre la base de este capital cultural de los participantes y de sus comunidades, del reconocimiento de esta diversidad. Deben tener las habilidades para promover el diálogo entre distintas cosmovisiones, valores, representaciones.

La mayoría de las investigaciones reclaman también educadoras y educadores que reposicionen en sus prácticas educativas las perspectivas de género, de derechos humanos, de interculturalidad, de conservación del medio ambiente. Todas ellas coinciden con la necesidad de una sólida y rigurosa formación ética y política, pedagógica y metodológica, que no solo los forme para un desempeño docente en el aula, sino que desarrolle su capacidad de incidencia en las políticas públicas y los posicione en su rol frente al cambio social, a la transformación.

Estoy segura de que los aportes de estas investigaciones van a contribuir con la definición de políticas públicas de desarrollo profesional. Se requiere del compromiso de las universidades, redes de

mejores prácticas, comunidades de aprendizaje virtuales y presenciales y otros mecanismos de difusión e intercambio de experiencias e investigaciones exitosas, que aporten a la innovación en la práctica educativa con personas jóvenes y adultas.

A manera de reflexión final

Felicito a los investigadores e investigadoras por este esfuerzo orientado a plantear políticas más integrales e incluyentes para la EPJA, desde un enfoque de derechos humanos, de ejercicio de ciudadanía y de educación a lo largo y ancho de la vida, y a posicionar la EPJA con un rol determinante en el desarrollo de México. Los invito a desarrollar investigaciones sobre buenas prácticas, así como a profundizar en temáticas y problemas centrales presentes en sus investigaciones, más relacionados con los procesos educativos que se desarrollan en la EPJA.

Mis felicitaciones también a los directivos de la Unidad 171 de la UPN de Morelos, por sumarse a los cambios que se están dando en Latinoamérica con relación a la EPJA. Requerimos de esfuerzos de movilización social, del desarrollo de voluntades sociales y políticas, y sobre todo aunar esfuerzos con otros actores clave, como las autoridades de gobierno, funcionarios, académicos, empresarios, para generar con ellos alianzas y compromisos que sean el soporte de los cambios que deben darse en México en materia de la EPJA.

Creo también que el soporte de estos cambios está en los docentes que la universidad está formando, proceso que debe nutrirse de la riqueza de las experiencias tanto de los investigadores e investigadoras como de miles de educadoras y educadores que realizan procesos educativos en la educación formal y no formal. Con ellos deben construir un cuerpo teórico y práctico que dé fundamento a las propuestas formativas que la universidad desarrolla.

Coincido también con muchos especialistas latinoamericanos en el rol que puede jugar la universidad en la formación permanente de educadoras y educadores de personas jóvenes y adultas, es decir, como un espacio para recrear su formación y renovar sus sentidos, un espacio donde la reflexión crítica sobre, desde y para la práctica sea el eje del proceso formativo, donde la sistematización de la experiencia y el debate de propuestas sea parte de “lo que hace todos los días”, además de propiciar el diálogo con otras personas, el intercambio de experiencias. Ello permitirá a educadoras y educadores de la EPJA reconocerse como personas valiosas que poseen un saber pedagógico fruto de la experiencia, que debemos apreciarlo.

El paso que han dado con la publicación de estas investigaciones es un buen inicio para poner en alerta a las autoridades educativas y de gobierno sobre los problemas que enfrenta la educación de personas jóvenes y adultas, así como las pistas que podrían seguir para generar cambios que transformen la vida de millones de personas excluidas no solo de la educación, sino de una vida digna.

Dina Kalinowski Echegaray
Consultora internacional en temas de currículo
y educación de personas jóvenes y adultas

Introducción

El ejercicio pleno de los derechos humanos (DH) es un reto aún latente en México. Los derechos humanos conllevan la posibilidad de disfrutar o reclamar situaciones propias de la dignidad del ser humano. Toda persona tiene esos derechos inherentes por el solo hecho de existir. El respeto de toda persona a la práctica de sus DH es la base conductual y legal que conlleva una mejor convivencia social. En la región, todavía existen desafíos en términos de políticas públicas que impiden que los ciudadanos y ciudadanas logren ejercerlos de manera que tengan una vida digna. La educación como DH es uno de los desafíos vigentes en la región. Aún existen segmentos poblacionales que no han podido culminar sus trayectorias educativas de manera exitosa y, como consecuencia, no han tenido la oportunidad de tener una vida con bienestar social. La base para el disfrute de una ciudadanía radica en la posibilidad de que los habitantes de un contexto puedan conocer y aplicar sus DH fundamentales. No se trata de un evento natural, sino de una historia de luchas sociales dirigidas en este sentido y que todavía no ha terminado.

El hecho de disfrutar de una ciudadanía está relacionado con lo cotidiano, con la diversidad de las actividades de las comunidades y las responsabilidades de los Estados como entes proveedores de bienestar (servicios de salud, medios de comunicación, transporte, cuidado del medio ambiente, administración de la energía, servicios educativos, entre otros). Es en este sentido que el estudio de las trayectorias educativas toma importancia en el análisis de los factores que las determinan, y su interrupción marca profundamente el ejercicio de los DH y a su vez de la ciudadanía. Quienes están en estas circunstancias ven impedido su sueño de llegar a culminar una educación superior y mejorar su condición social.

Este libro, *Análisis y reflexiones sobre la educación para personas jóvenes y adultas: trayectorias, derechos y ciudadanía*, integra ensayos o reportes de investigaciones de especialistas en el área de la educación de personas jóvenes y adultas (EPJA), que abonan al estado del arte de esta área. Cada capítulo expresa con detalle y profundidad las experiencias de sus autores o autoras desde sus revisiones de literatura, sus introspecciones, sus investigaciones, sus razonamientos y sus estudios sobre la población referida, así como su relación con el ejercicio de sus DH elementales. Todos los capítulos son el reflejo de voluntades individuales y colectivas con el propósito de poner en el tintero la actualidad del fenómeno social.

En el capítulo 1, la Dra. María del Pilar Sánchez Ascencio nos presenta un ejercicio de investigación realizado en los Centros de Educación Extraescolar (CEDEX) en Morelos. En él, se analizan las condiciones de la práctica docente y se pone de manifiesto la necesidad de que los maestros y maestras tengan una actualización sobre la EPJA. También se pueden percibir las circunstancias de exclusión de los actores de este subsistema a través de la realización de este estudio.

En el capítulo 2, el Dr. Anselmo Torres Arizmendi aborda el fenómeno del embarazo adolescente en Morelos y lo relaciona directamente con el abandono escolar, la interrupción de la trayectoria educativa y la afectación directa con el bienestar. Esto con una perspectiva teórica del capital cultural de Pierre Bourdieu. Se percibe en este estudio un tipo de violencia simbólica ejercida por una cultura machista en mujeres que se han embarazado durante la adolescencia.

En el capítulo 3, el Dr. Gustavo Adolfo Enríquez Gutiérrez presenta desde una perspectiva histórica la manera en que se construyó en los jóvenes un modelo de características físicas del cuerpo como parte del imaginario colectivo sobre el mexicano actual y el mestizaje. Esto analizado en un contexto histórico en México en la primera mitad del siglo XX.

El capítulo 4 fue desarrollado por la Dra. Beatriz Tenorio Sánchez. En él, la autora expone el proceso de formación docente del programa de la Licenciatura en Educación Preescolar y Educación Primaria para Docentes del Medio Indígena, plan 90 (LEPEPMI-90) y la incidencia de la práctica docente de los académicos y académicas en la formación de los y las estudiantes. En este documento se rescatan las perspectivas y significaciones de los educandos durante su trayecto universitario en dos unidades de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN): una en Guerrero y otra en Morelos.

En el capítulo 5, la Mtra. María del Carmen Campero Cuenca, con un ensayo basado en una investigación documental, promueve la reflexión sobre aportes importantes a la EPJA desde un enfoque de DH y coloca a los sujetos en el centro para plasmar una necesidad de enriquecer las políticas públicas con el fin de construir un mundo más digno y justo. También plantea y promueve el trabajo en red para favorecer la expansión de intercambios de ideas entre colegas con intereses comunes y con la posibilidad de diseñar y desarrollar proyectos en conjunto.

El capítulo 6 está conformado por el trabajo académico del Dr. Juan Bello Domínguez, en el que presenta las condiciones y especificaciones utilizadas en la política de la Cuarta Transformación en los ámbitos de la cultura y la educación. Esto dirigido a la construcción de la ciudadanía de los grupos sociales que reclaman el ejercicio de sus DH elementales, especialmente por los segmentos poblacionales vulnerables por diversas características que los mantienen en situación de riesgo.

En el capítulo 7 se puede identificar un ejercicio de investigación enfocado en el análisis del fenómeno del acoso y el ciberacoso escolar en una telesecundaria en el centro de México. También se analizan las actividades de prevención, detección y actuación que realiza el personal de la institución. Se trata de un estudio cualitativo que logró conocer la naturaleza de este fenómeno desde las perspectivas y experiencias de sus participantes. Este estudio

fue realizado por la Dra. Isabel Izquierdo, la Dra. Bertha Alcántara Sánchez y la Mtra. Magali Atristan Hernández.

El capítulo 8 fue desarrollado por la Mtra. Nélica Céspedes Rossel, en donde analiza la justicia educativa para la EPJA vista desde la educación popular. La autora diseña este ensayo desde una perspectiva histórica teniendo como principal teórico a Paulo Freire y como eje transversal las principales reuniones de la Conferencia Internacional de Educación de Adultos (CONFINTEA). En este análisis cronológico se asume que la educación popular coadyuva a la construcción de una reflexión encaminada a la crítica de una visión economicista y a la negación de culturas y lenguas locales y antiguas.

Finalmente, en el capítulo 9, la Mtra. Cynthia Desireé Tapia Terrazas y el Lic. Fausto Marlon Daza Castillo nos presentan una investigación desarrollada en una escuela de educación básica multigrado y encuentran varias similitudes con la EPJA. Los autores hacen énfasis en que tanto la educación multigrado de educación regular como la EPJA son un ejemplo de resistencia y lucha social ante los efectos del neoliberalismo.

Todo modelo educativo debe considerar a la educación como un DH elemental y plasmar las acciones que se deben realizar para garantizar su ejercicio. El modelo educativo vigente de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) considera a la educación como un DH elemental y propone condiciones para garantizar su ejercicio: asequibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad. Se trata de un modelo innovador y vanguardista con bases en el humanismo y en el constructivismo que está encaminado a una cobertura universal de la población en edad de cursar la educación correspondiente y que también atiende a la población que no ha logrado culminarla en tiempo y forma. En este tenor, las aportaciones de los autores y autoras señalan la necesidad de un análisis más profundo de la EPJA y sus circunstancias actuales, así como de una revisión y mejora en el diseño de políticas públicas para una mejor atención educativa a una población que ha visto interrumpida su trayectoria educativa,

así como el ejercicio de su derecho a la educación. Por lo tanto, el conocimiento expuesto en esta obra tiene sentido en términos de propuestas, reflexiones y análisis

La UPN presenta en su oferta educativa la licenciatura en Intervención Educativa (LIE), en la línea de especialización de Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA). Quienes participamos en esta obra esperamos que su contenido sirva como una referencia importante para los y las estudiantes y docentes de la LIE-EPJA en los temas que se ven en las diferentes asignaturas de su carrera. De igual manera, esperamos que lo escrito sea de utilidad para estudiantes de otros programas de licenciatura y posgrado, ya que toca temas relacionados con la EPJA que no siempre son abordados de manera habitual en lo referente a la educación regular.

Quienes conformamos el cuerpo académico 130, “Trayectorias educativas, ciudadanía y derechos humanos”, así como los demás autores de los capítulos que conforman este libro, ponemos a su consideración esta obra esperando sea de utilidad en su camino académico.

Dr. Anselmo Torres Arizmendi
Profesor Investigador Titular “C” dictaminado
Universidad Pedagógica Nacional
Unidad 171, Morelos, México

La formación a docentes que trabajan con personas jóvenes y adultas: una necesidad y justicia social

Dra. María del Pilar Sánchez Ascencio

Profesora Investigadora

Universidad Pedagógica Nacional

Unidad 171 de Cuernavaca, Morelos

Correo electrónico: pilars25@hotmail.com

Con motivo de la pandemia de COVID-19 en 2020 y de la postpandemia, se han registrado nuevos escenarios que modifican la magnitud de incidencia cuantitativa y cualitativa en los aspectos demográficos, económicos, laborales, políticos, sociales y educativos. Respecto a los últimos, se presenta la necesidad de formación profesional de los profesores, y en particular de la formación de docentes del subsistema en Educación de las Personas Jóvenes y Adultas (EPJA).

En América Latina y el Caribe, durante el 2023, de acuerdo con recientes investigaciones, los estudiantes perdieron entre un año y medio de educación, lo que puede suponer una pérdida del 10% de los ingresos de por vida. A esto se sumó la crisis sanitaria en 2020:

La pandemia tuvo graves consecuencias en la calidad de los aprendizajes del total de la población, tanto en la equidad, en el

acceso, continuidad hasta en la conclusión de estudios; esto fue aún más grave en las poblaciones en situación de alta vulnerabilidad y en el cumplimiento del Objetivo 4 de la Agenda 2030. [Estamos lejos] de garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todas y todos. (Consejo de Educación Popular de América Latina y El Caribe [CEAAL], 2023, p. 9)¹

El impacto de la pandemia fue un infortunio para todos en todo ámbito, sin embargo, y de acuerdo con diversos reportes, el golpe más fuerte y a largo plazo lo recibió la EPJA, en el sentido que ésta no fue considerada tanto en acciones como en investigaciones. Esto llevó, de acuerdo con Hernández et al. (2020), a que, entre marzo y octubre de 2020, la Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación (CLADE), en colaboración con el Centro Nacional de Investigaciones Sociales y Educativas (CENAISE), elaboraran y entregaran el documento titulado: *Por una educación de personas jóvenes y adultas, pública, popular, intercultural inclusiva, gratuita y transformadora: Reflexiones y propuestas camino a la VII*; en el que señalaron omisiones con relación a la EPJA durante y después de la pandemia en

¹ La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19 fue uno de los primeros estudios disponibles en la región, desarrollado por CEPAL-UNESCO y publicado en agosto 2020, con el propósito de visibilizar las consecuencias de la suspensión masiva de actividades presenciales y plantear recomendaciones para sobrellevar su impacto. No obstante, en cuanto a la EPJA no se hace referencia alguna ni se menciona como modalidad del sistema educativo; tampoco se menciona algo en relación con los sujetos de aprendizaje. El documento solo menciona a niños, niñas y adolescentes, pero no a jóvenes adultos. Asimismo, se investigó en artículos y libros y aplicaron una encuesta que consultó sobre programas de alfabetización antes y después de la pandemia, a las cuales respondieron 30 iniciativas de un total de ocho países diferentes. El estudio muestra las dificultades de acceso a la información e identifica como tarea prioritaria la generación de fuentes claras, confiables y actualizadas. Observa que la mayoría de las plataformas digitales disponibles se limitan a la distribución de materiales de aprendizaje, a la difusión de información general y/o procedimientos administrativos (Hernández et al., 2020, pp. 40-41).

América Latina. Asimismo, se recomienda en dicho documento que se lleven a cabo estrategias para revertir la exclusión educativa que han venido padeciendo las personas jóvenes y adultas, sobre todo a partir de la pandemia, pues mencionan que “el monitoreo y la vigilancia social son clave para que los Estados asuman la obligación de la reinserción y continuidad de toda la población escolar” (Robalino et al., 2020, citado por Hernández et al., 2020, p. 45).

Para el caso de México, el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2020) registró que 740 mil alumnos no concluyeron sus estudios a causa de la pandemia de COVID-19 o por falta de recursos. Entre los principales motivos de desafiliación en el periodo 2019-2020 fue la pérdida del contacto con sus maestros, la reducción de sus ingresos por la falta de trabajo, el cierre definitivo de las escuelas y la carencia de una computadora u otro dispositivo con conexión a internet. Por otro lado, la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (MEJOREDU), reporta que, durante la pandemia, y con la intención de revertir sus consecuencias, se llevaron a cabo en las localidades diversas estrategias y acciones de apoyo a la Educación Básica (EB) en formación y capacitación del personal docente:

Se capacitó a personal docente, directivo, de asesoría técnica pedagógica y de supervisión en el uso y manejo de plataformas educativas y de videoconferencias; en el desarrollo de situaciones didácticas mediadas por Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y el desarrollo del aprendizaje colaborativo a distancia. (MEJOREDU, 2021, p. 6)

Estas propuestas de capacitación no solo no se hicieron extensivas en todos los estados de la república, sino que, además, esto no llegó al subsistema que es el que atiende la educación de personas jóvenes y adultas. En el estado de Morelos, y en particular en el subsistema de Educación de Adultos, dichas estrategias y acciones,

no se llevaron a cabo, aunque lo más grave es que no se cuenta con registros oficiales de cómo fueron afectados los educandos por la pandemia; no obstante, lo que sí se reporta es un incremento de analfabetismo. La población mayor de 15 años que es analfabeta registró un aumento del porcentaje proporcional a la edad cronológica de la población, es decir, entre menor es la edad de la población, más se reduce el porcentaje de analfabetismo. De la población que tiene entre 15 y 29 años, el porcentaje es de 0.9%; el grupo etario de entre 30 y 44 años presenta un porcentaje de 1.9% y, conforme la edad va en aumento, va creciendo el porcentaje de analfabetismo de manera sustancial.

En lo que respecta a la población mayor de 15 años sin concluir la primaria, en el 2021, un 7.8% (119,429 personas) de ese grupo etario presentaba esa condición. Por otro lado, la población que no ha terminado sus estudios de secundaria representa un 15.1% (232,258 personas). El total de rezago educativo en la entidad se presenta en una estimación de una población de 417,116 ciudadanos (27.1%) en 2021 (INEA, 2020; 2021; 2022).

Como se puede apreciar, y pesar de que las cifras muestran un problema de atención e incumplimiento por parte del sistema educativo con la educación de las personas jóvenes y adultas, poco se ha hecho al respecto, situación que desafortunadamente no es nueva. En el año 2018, cuando se inició la investigación en los Centros de Educación Extraescolar (CEDEX)², en Cuernavaca, Morelos se hizo evidente no solo la ausencia de información respecto al trabajo que desempeñan los CEDEX, sino también la ausencia de atención y acompañamiento a educadores y docentes en términos de formación profesional en el campo específico de la EPJA, lo que se recrudeció con la pandemia.

² Los CEDEX atienden a las personas que tienen 15 cumplidos o más, y que no han iniciado o concluido la educación primaria o secundaria, o bien, los aspirantes de educación primaria que tengan menos de 15 años y que pueden inscribirse al Programa 10-14 o a la modalidad escolarizada.

La investigación tuvo dos momentos: el primero fue en el año 2018 en los meses de agosto a noviembre y en el 2019, de enero a junio; el segundo momento fue en 2020 en los meses de agosto a octubre. En el primer momento de la investigación participamos docentes-investigadores de la Universidad Pedagógica Nacional-Morelos (UPN-M), así como las y los estudiantes del programa de Licenciatura en Intervención Educativa en la línea de especialidad de Educación de Personas Jóvenes y Adultos (LIE-EPJA) de nuestra institución, que participaron como parte de sus prácticas profesionales. Es pertinente indicar que para efectos de este documento se tomaron de ambas investigaciones solo algunas dimensiones.

Se visitó el CEDEX Gustavo Arévalo y se mantuvieron pláticas en diversos momentos con la supervisora, el director y directoras en las que se les explicó el programa de la licenciatura y se planteó el interés de que el estudiantado realizara sus prácticas profesionales en dicho centro. Las autoridades manifestaron interés dado que no habían tenido practicantes en el campo de la EPJA, y su propuesta fue que al finalizar el primer semestre de prácticas se les entregara un informe y además se trabajara de manera conjunta para hacer propuestas de mejora. Se aceptó, se entregó plan de trabajo y se mencionó que a lo largo de las prácticas los docentes estarían monitoreando el trabajo del estudiantado. Durante todo el periodo de prácticas profesionales (año y medio), se fueron haciendo ajustes al plan de trabajo inicial, que obedecieron tanto a imponderables como al intercambio de experiencias y puntos de vista entre docentes de los CEDEX y de la UPN.

El diagnóstico se realizó en tres centros: “Gustavo Arévalo Vera”, en Lomas de la Selva; “Natalia Galván López”, en Buenavista, y “Benjamín Muñuzuri Agua”, en la colonia Centro, en Cuernavaca, Morelos. El objetivo era conocer y explicar las condiciones académicas de los docentes y los estudiantes para posteriormente diseñar y aplicar intervención. La metodología con la que se trabajó fue cualitativa. Se diseñaron y aplicaron dos cuestionarios: uno a 24

estudiantes y otro a 19 docentes; a la siguiente semana se llevaron a cabo entrevistas, tanto a estudiantes como a docentes y grupo de enfoque, en el que participaron 19 profesores.

A partir de las entrevistas y los cuestionarios, se hizo evidente que los docentes tienen los conocimientos disciplinares, así como amplios saberes que han afinado a lo largo de su vida profesional con las personas jóvenes y adultas, y que son los que les han permitido formar al estudiantado a pesar de las circunstancias en las que trabajan; por ejemplo, no cuentan con tiempo suficiente para las clases, con materiales didácticos ni tampoco con libros de texto. Esta situación en gran medida ha provocado que el den prioridad, sobre todo, a lo curricular, es decir, se limitan a determinados contenidos con la intención de que jóvenes y adultos estén en condiciones de aprobar los exámenes y lograr, en su momento, certificarse. El trabajo de las y los docentes de CEDEX es desafiante y arduo, así como insuficiente y limitado, en uno de los testimonios, uno de los docentes nos comparte: “No contamos con material adecuado para trabajar con jóvenes y adultos y tampoco las autoridades nos han dado la capacitación para trabajar con ellos, hemos aprendido en el camino” (Docente B, comunicación personal, 2019).

Esta carencia tanto de materiales como de formación y profesionalización en el campo de la educación con personas jóvenes y adultas es grave y trascendental, ya que desde la formación en el campo de la EPJA se promueven y fundan los valores asociados a la inclusión, el humanismo, la democracia y la justicia social, y su ausencia hace cada vez más remota la posibilidad de que el componente más generalizado del aprendizaje a lo largo de toda la vida se logre.

Se espera que el educador de adultos desde la práctica del AEA esté vinculada en muchos lugares a procesos de empoderamiento cuyo objetivo es ayudarle a la gente a superar situaciones de desventaja e injusticia. La profesionalización debe ayudar a los educadores de adultos a cumplir eficazmente esta misión, de

manera que adquieran conciencia de su papel y de sus capacidades como agentes de cambio, y al mismo tiempo puedan lograr que otras personas tomen conciencia de las circunstancias y el potencial de la resistencia y del cambio (“concienciación”). Ellos mismos deberían acatar los principios de la no discriminación. (Werner, 2019, s. p.)

Por lo anterior, la formación en este campo educativo es fundamental para hacer efectivo un aprendizaje a lo largo de toda la vida; es el que permite encarar y responder de una manera más asertiva a diversas circunstancias, lo que por cierto no se logró con la pandemia de COVID-19. Esta crisis que sacudió a toda la humanidad fue aún más severa con los grupos sociales vulnerables.

En agosto, septiembre y octubre de 2020, segundo momento de la investigación, participaron docentes-investigadores de la Universidad Pedagógica Nacional-Morelos, pero esta vez en colaboración con las y los directores de los CEDEX, así como con la supervisora en el municipio de Cuernavaca. Esto también se realizó en los CEDEX “Gustavo Arévalo Vera”, “Natalia Galván López” y “Benjamín Muñuzuri Agua”. El objetivo: conocer y dar cuenta de las dificultades que enfrentaron docentes, directivos y supervisores el trabajo con sus educandos durante la pandemia. La metodología con la que se trabajó fue cualitativa; se diseñaron y aplicaron tres instrumentos: cuestionarios a 20 estudiantes y a 4 directivos, entrevistas y grupo focal a directivos y supervisora.

Si bien para este momento se tenía el conocimiento (por cuestionarios, testimonios y reuniones entre docentes de ambas instituciones) de que el profesorado no estaba profesionalizado en la EPJA, esto se hizo aún más evidente en el 2020 con la crisis de COVID, en el factor de la salud. Al respecto, Henrique Lopes (2018, citado por Sánchez y Torres, 2022), apunta que la escolarización es importante, pero necesita replantearse, sobre todo en el caso de las personas jóvenes y adultas:

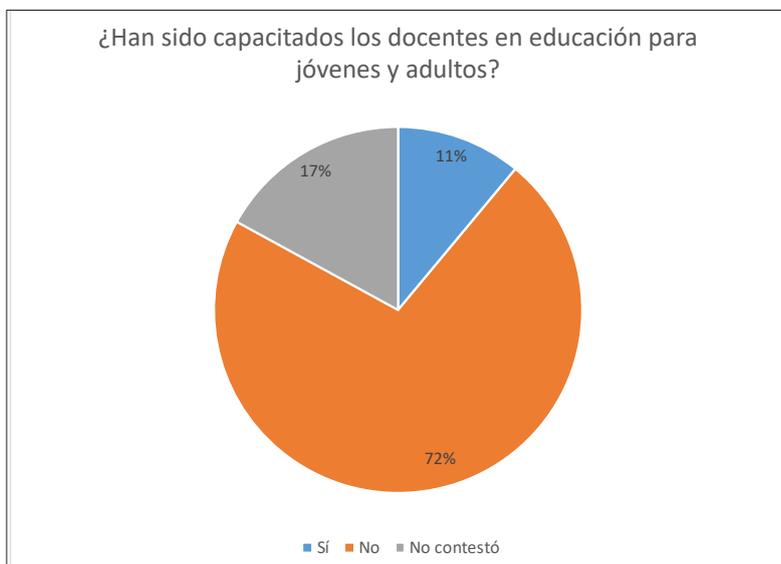
Resulta innegable que saber leer y calcular constituyen habilidades fundamentales, pero estar vivos es una condición previa incluso para poder leer y calcular. Por tanto, diseñar un sistema de alfabetización para la salud es un requisito esencial, que merece el mismo nivel de difusión que la enseñanza de la lectura, la escritura y el cálculo. Evitar una vida de dependencia, e incluso la muerte prematura, es un objetivo muchísimo más importante que recitar los poemas más hermosos o resolver teoremas avanzados. (p. 16)

En el grupo de enfoque, se preguntó si consideraban posible y/o necesario, dada la crisis, que se vinculara el cuidado de sí, por ejemplo, la salud, con alguna de las asignaturas que impartían o bien con conocimientos que tuvieran que ver con la EPJA, y la respuesta fue:

Sí..., sí es necesario, pero ¿cómo? Nosotros creemos que son importantes muchas cosas, pero necesitamos capacitación. Como les hemos dicho, a nosotros no se nos capacita en el campo de la Educación para Adultos. Nosotros, si algo tenemos, es disposición, pero tampoco podemos. Emergencia sanitaria y su impacto en los jóvenes y las personas adultas, pero estamos solos. Nosotros no contamos con apoyos, por ejemplo, solo hemos podido atender algunos jóvenes a través de los celulares, pero por la situación de ellos, se perdió el contacto. (Maestra Z, comunicación personal, 2020).

Tanto en cuestionarios y durante el grupo de enfoque, la necesidad más sentida fue una capacitación específica en la EPJA, aunque un 22% expresó que sí sabían cómo trabajar con las y los jóvenes, así como con adultos pues conocían pedagogos...: “Sí, yo sí creo que necesitamos saber cómo se trabaja con esta población...” (Docente 5, comunicación personal, 2020).

Figura 1.



Nota. Fuente: Elaboración propia (2020).

“...En la normal no nos enseñan a trabajar con estudiantes con estas características...” (Docente 10, comunicación personal, 2020).

“...No es fácil enseñarles..., tienen intereses muy diferentes...; sí me gustaría saber más al respecto..., pero, además, nos tenemos que concentrar en los contenidos del programa... Solo contamos con 2 horas diarias, por la tarde, y luego los jóvenes llegan a faltar. Lo que queremos es que se lleven algo de conocimientos” (Docente 6, comunicación personal, 2020).

Con base en los cuestionarios que se aplicaron a las y los docentes, un 72% tiene entre 8 y 15 años de servicio en el SEN; en cuanto a estudios realizados, un 67% estudió la Normal Superior, un 11% otras licenciaturas y solo un 17% ha estudiado un posgrado (Sánchez y Torres, 2020, p. 307). Esto resulta relevante debido a que, a diferencia de otras instituciones (INEA) que trabajan con

voluntariado, CEDEX cuenta con docentes con una preparación disciplinar; no obstante, dadas sus condiciones laborales, éstos tienen que complementar sus ingresos con otros empleos. Las tres cuartas partes de las y los docentes expresaron que su salario no responde al trabajo que desempeñan en CEDEX; el 56% de los docentes indicaron que una manera de completar su salario era con otro empleo, impartiendo clases por la mañana en escuelas regulares (primarias) o en escuelas particulares, o bien, tenían un pequeño negocio; por otra parte, el 44% no quiso decir cuál era su otro trabajo.

A pesar de ello, la disposición, el profesionalismo y compromiso por parte del personal docente ha permitido que las y los jóvenes y adultos continúen y que en algunos casos concluyan su educación básica. En el cierre del grupo de enfoque se concluyó sobre la necesidad de trabajar colaborativamente; es decir, hacer un trabajo interinstitucional entre UPN-M y CEDEX-IEBEM compartiendo saberes y conocimientos con el objetivo de elaborar propuestas de intervención con las que se dé respuesta a las necesidades e intereses de las y los jóvenes y adultos, así como de las y los docentes. Se plantearon como problemáticas a abordar el tiempo limitado para impartir los contenidos curriculares (2 horas diarias), además de las inasistencias de los educandos dadas sus características tanto de orden personal como laboral; y, por último, la no formación específica en la EPJA de las y los docentes de CEDEX; esto con base en los cuestionarios aplicados, entrevistas y grupo de enfoque.

En cuanto al método, se propuso y eligió la investigación-acción colaborativa. Este método se consideró dadas sus características. Una de ellas tiene que ver con impulsar el trabajo colectivo para poder compartir y reflexionar intereses, diferencias, pero lo más importante emprender un camino de aprendizaje y de cambio. En esta búsqueda de transformación, la participación de todas las partes y la reflexión personal es lo que también forma parte de la acción.

De acuerdo con Elliot (1990), Kurt Lewin, acuñador de la expresión “investigación-acción”, concibió esta forma de investigar como una actividad de grupo. Se trata de una actividad emprendida por grupos o comunidades con el objetivo de modificar sus circunstancias de acuerdo con una concepción de los valores humanos compartida por sus miembros. Refuerza y mantiene el sentido de comunidad como medio para conseguir el “bien común (...)” (p. 95). Partiendo de esta idea como base, y de acuerdo con Ramos (2015), la teoría crítica permite con este método, además de realizar una descripción del contextual, trabajar desde una ideología con la intención de avanzar hacia la transformación social.

Creswell (2014, citado por Ramos, 2015) señala que investigación-acción, apoyada en la teoría crítica, pasa por tres fases esenciales:

Observar (que constituye la construcción de un diagrama del problema de estudio y la recolección de datos), pensar (comprende el análisis e interpretación de la construcción significativa encontrada) y, la fase que caracteriza la investigación acción y que lo diferencia del resto de diseños cualitativos, el actuar (que engloba el momento en el cual la investigación busca la resolución de los problemas detectados mediante la implementación de mejoras). (p. 13)

En este sentido, las investigaciones se apoyaron desde estas perspectivas. La teoría y la práctica tenían que ir operando de manera simultánea; es decir, al tiempo que se iban enunciando situaciones concretas, se iban conceptualizando para entender y explicar dichas realidades. Desde esta lógica de binomio, concepto que usan Casals, Vilar y Ayats (2008), se buscó conectar los mundos de la teoría y la práctica educativa.

Por otro lado, pero siguiendo la práctica de “binomio”, se buscó que estos dos elementos conformaran una propuesta de

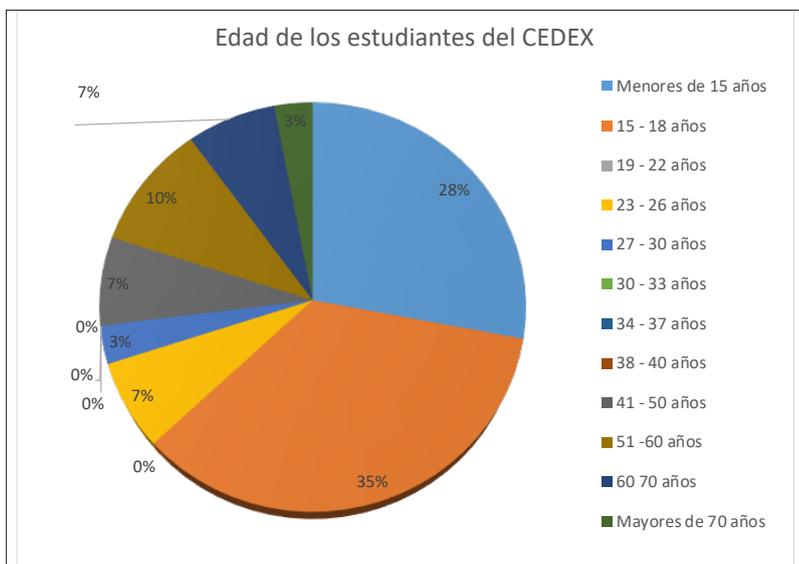
intervención pertinente que, con base en Ricoy (2006), se pueda llevar a cabo a partir de un trabajo de acción-reflexión-acción que implica, en este caso, que el docente y el docente-investigador buscaran las rutas pertinentes para la transformación social basada en la participación, intervención y colaboración. Por último, y retomando a Casals, Vilar y Ayats (2008):

Debe destacarse que entre los distintos beneficios del trabajo colaborativo sobresale la triple dimensión que este tipo de investigación genera en los sujetos implicados: La producción de conocimiento, la formación y el desarrollo profesional. Como investigadores, ejercen como creadores y difusores de conocimiento [...]; actúan como participantes en un proyecto innovador y mejoran su formación en ámbitos específicos; y, como maestros en activo, desarrollan su profesión proponiendo unos niveles de reflexión que les conducen, sin lugar a duda, a una praxis docente de mayor calidad. (p. 3)

De acuerdo con lo anterior se consideró en cuanto a las características de las y los educandos la información de la Figura 2.

A partir de las edades de los educandos, se hizo una correlación entre aquellas y aquellos que trabajaban y los que no. De los cuestionarios se obtuvo que el 72% de las y los educandos trabajaban y el 28% no. Los que no trabajaban, es decir, el 28%, tenían entre 10 y 14 años de edad. De los que estaban entre los 15 y 30 años de edad, que era el 45%, trabajaba de manera regular el 18%, el 20% se encontraba en empleos inestables y el 7% buscaba empleo. En cuanto al grupo de entre 31 y 40 años no existía estudiantado de esa edad. Respecto al grupo etario de los 41 a 50 años de edad, que representó el 7%, todos tenían un trabajo; y finalmente, del grupo que iba de los 51 a los 70 años, el 12% sí trabajaba y el 8% no trabajaba.

Figura 2.



Nota. Fuente: Elaboración propia (2019).

En cuanto a las horas promedio que trabajaban, el 63% laboraba entre 6 y 10 horas al día y el 9% restante de la población no contestó. Con los siguientes testimonios se podrán apreciar los trabajos en los que se desempeñaban, así como el número de horas:

“...sí, en casa como niñera...” (participante 8, comunicación personal, 2019).

“...ayudo a un comerciante y llevo 12 años trabajando ahí, y desde niño...” (participante 5, comunicación personal, 2019).

“...no, trabajaba antes...” (participante 12, comunicación personal, 2019).

“...trabajo 8 horas...” (participante 2, comunicación personal, 2019).

“...depende 5, 6 horas...” (participante 13, comunicación personal, 2019).

“...6 horas...” (participante 4, comunicación personal, 2019).

“...Son 6 horas...” (participante 1, comunicación personal, 2019).

Además de los trabajos mencionados, también se emplean como ayudantes de maestros de obra, trabajadoras domésticas y obreros, entre otros de orden no formal. Por otro lado, podemos pensar que con este número de horas trabajadas y por el tipo de trabajo, las condiciones en las que llegan al CEDEX no son las óptimas para el aprendizaje.

En cuanto a prestaciones de ley (seguro médico, vacaciones, aguinaldo, seguro de retiro, etc.), el 29% mencionó que contaba con vacaciones, el 59% con ninguna y el 12% no contestó. Cabe señalar que estos empleos eran temporales, con bajos salarios y en su mayoría sin ningún tipo de prestación, lo que los impele a abandonar una y otra vez su formación escolar, como sucedió con la pandemia en el año 2020.

Respecto a la planta docente y directiva, en grupo de enfoque se mencionó lo siguiente: “No sabíamos por qué no se conectaban algunos...; después supimos que el motivo fue que tuvieron que vender sus celulares para tener un poco de efectivo y ayudar a sus familias” (Maestra V, comunicación personal, 2020); “[...] aunque también nos enteramos por los alumnos, que sus compañeros se contagiaron, y por eso ya no se conectaban...” (Maestra W, comunicación personal, 2020).

Asimismo, las y los directivos comentaron que el estudiantado expresó en repetidas ocasiones no tener dinero para hacer las recargas en sus celulares y, por lo tanto, no podían conectarse para tomar las clases: “[...] las recargas de celular son muy caras y no tenían dinero para poderse conectar, así que no continuaron con sus estudios” (Maestro Y, comunicación personal, 2020); “[...] muchos de ellos no tienen wifi en sus casas y no tenían dinero para ponerle saldo a sus celulares” (Maestra Z, comunicación personal, 2020).

Como se puede apreciar, las condiciones de las y los jóvenes y adultos de CEDEX, además de diversas, son lamentables; asimismo, resulta impropio e insostenible que sean las y los docentes los que cubran las necesidades de esta índole. La emergencia sanitaria impactó en las personas jóvenes y adultas no solo en lo educativo, sino también en lo laboral y lo familiar, lo cual muy posiblemente hubiera sido menos crudo si se hubiera trabajado en el ámbito escolar desde una perspectiva integral, es decir, articulando las diversas dimensiones de la vida de los sujetos con las diferentes áreas del conocimiento.

Esta propuesta de trabajar desde la perspectiva integral en la EPJA es algo que se acordó desde hace 27 años, en 1997. En la CONFINTEA V (1997) se tomaron acuerdos con los Estados sobre la creciente importancia de la salud en la educación de las personas adultas y el interés por llevar a cabo acciones conjuntas que se reflejaran en el hecho de que la educación sanitaria y la promoción de la salud se incluyera y llevara en conferencia a la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). Esto evidentemente no trascendió de las buenas intenciones, una prueba de ello fue la crisis de la pandemia en el 2020.

Hoy, en postpandemia y con las consecuencias que se continúan padeciendo, se vuelve a hacer el llamado; desde las particularidades de los sujetos de la EPJA, es impostergable poner en marcha la propuesta de una educación integral, entendiéndose como el conjunto de aprendizajes formales y no, en el que se reconocen los enfoques teóricos y los que están basados en la práctica. Esto, en términos de Orozco (2011, citado por Cubillo, 2012) es: “no sólo el conocimiento operacional y el aprendizaje significativo, el saber devela el poder de ese saber y de quien lo usa para un determinado fin político, cultural y práctica educativa” (p. 2), buscando una emancipación como un proceso integral, reflexivo que alcance la conciencia y la sensibilidad de los creadores de este saber. Así lograremos, continuando con Cubillo (2012), “evitar a través de una

investigación acción que los activismos políticos perjudiquen los procesos educativos, no dejando que se reproduzcan las condiciones estructurales, sino que sean transformadas, porque estas son las que provocan pobreza, injusticia y cualquier forma de opresión social” (p. 2).

El trabajo, la salud y la educación son una unidad, dado que todas las partes están articuladas; por lo tanto, un ambiente más sano, tanto física como social y económicamente, facilita la enseñanza y el aprendizaje, además de hacerlo el generador de una vida más justa; por ejemplo, la educación y el trabajo constituyen dos derechos primordiales de la persona y que en el marco del “aprendizaje a lo largo de la vida”, consensuado en la CONFINTEA V, deben entenderse bajo la noción de integralidad (Pieck, 2009), dado que es una de las actividades vinculadas a la vida adulta y de los jóvenes.

El trabajo que se llevó a cabo con las y los docentes en el grupo de enfoque, fue un reto importante, dado que promover la reflexión con y entre las y los docentes sobre el sentido de su práctica pedagógica significó un ejercicio de deconstrucción de su ser docente y en particular su ser docente de personas jóvenes y adultas. A partir de las preguntas que se formularon con relación a su formación en el campo de la EPIA, hasta las que tuvieron que ver con la manera en que enfrentaron la crisis de la pandemia, se reflexionó sobre la necesidad de transformar su práctica educativa para poder ofrecer respuestas pertinentes a las y los educandos con los que trabajan, ya que esto los posibilita no solo a adquirir conocimientos, sino también a ejercer sus derechos, un hecho determinante para una integración social justa y equitativa.

Con base en lo anterior, se pensó en la propuesta de intervención de capacitación para las y los docentes. Además de permitir el digno acceso al mercado laboral, también promueve desde el desarrollo de sus habilidades y capacidades un plan de vida con dignidad y bienestar, así como el logro de enseñanzas significativas para la vida a fin de contribuir a la justicia social.

Amartya Sen (2009) señala que para medir la justicia hay que remitirse a las capacidades, mismas que tienen que ver con la libertad de las personas para lograr su bienestar. En este sentido, el autor también indica que, para aplicar las capacidades en el ámbito de la educación, se requiere explorar en qué medida los espacios educativos pueden desarrollar capacidades valiosas. Al respecto, Nussbaum (2007) afirma que las capacidades valiosas a considerar son aquellas que ofrecen un conjunto de derechos a la ciudadanía: “No garantizar derechos a los ciudadanos constituye una violación especialmente grave de la justicia básica” (p. 63). La lista de capacidades, siguiendo a Nussbaum, refieren a una sola lista:

No porque las ideas que tienen los ciudadanos sobre su propia realización sean únicas, sino porque parece razonable que las personas se pongan de acuerdo sobre una única lista de derechos constitucionales que sirvan como fundamento para muchas formas de vida distintas, unos derechos que parecen inherentes a la idea de dignidad humana. (Nussbaum, 2007, p. 187)

De acuerdo con Sen y Nussbaum, se puede decir, entonces, que el derecho a la educación es inherente a la idea de dignidad humana; por lo tanto, su falta de atención fue y continúa siendo una violación a la justicia básica. Esto se hizo aún más evidente en el contexto de la crisis sanitaria, y hoy con el sensible abandono escolar que se ha registrado a nivel nacional. En el caso de las y los jóvenes y adultos que asistían a los CEDEX, no solo se vieron impelidos en su momento a abandonar su escolarización, sino también a perder el empleo y familiares. En cuanto a las y los docentes, se vieron sin la capacidad de implementar estrategias para dar respuesta a la intensificación de injusticias generadas por la carencia de recursos materiales y por otros factores que se mostraron a través de los testimonios. En este sentido, se concibe la formación de las y los docentes como un derecho que genera, además del desarrollo de

sus capacidades, procesos de cambio en ámbitos familiares, comunitarios y culturales para una justicia social.

En México, la Secretaría de Educación Pública (SEP), intenta con el Nuevo Modelo Educativo: La Nueva Escuela Mexicana (NEM), que el camino más certero para resolver los problemas sociales que padece México sea desde el ámbito educativo, siempre y cuando se llegue a reconocer y “Revalorizar al Magisterio”. Por consiguiente, la SEP (2019) apunta a la necesidad de una “reestructuración global [que permita] el desarrollo profesional de las maestras y los maestros para su ingreso, promoción, reconocimiento y retiro” (p. 11). Asimismo, la SEP (2019) señala el “mejoramiento de la formación inicial, partiendo de la reestructuración organizacional de la planta, docente y directiva, y de contar con la infraestructura necesaria para las escuelas” (p. 11), además de la mejora de “los programas y procesos de desarrollo profesional de los maestros en servicio” (SEP, 2019, p. 11), dado que son los especialistas que cuentan con el potencial para transformar al país.

Todo esto como parte de una revalorización y reivindicación de la tarea educativa que desempeñan las y los docentes: garantes de la comprensión, conservación y transmisión del conocimiento, la ciencia y los mejores valores de una sociedad compleja, en permanente cambio e inmersa en crecientes niveles de incertidumbre. La revalorización no puede llevarse a cabo sin que la acompañen transformaciones profundas en la atracción de talento, la formación inicial, el desarrollo profesional y la culminación de la carrera docente.

Es un hecho que las y los docentes, que trabajan en este caso en los CEDEX, cuentan con una trayectoria profesional valiosa, misma que debe ser reconocida, pero no desde la retórica, sino desde el reconocimiento genuino, que consiste en dar la razón y admitir que son ellas y ellos los que cuentan con una larga experiencia en cuanto a conocimientos, tanto de los diversos contextos en los que trabajan como de las dificultades que viven en el aula en términos de enseñanza y aprendizaje. Vemos entonces que, desde este reconocimiento

se advierte que son ellas y ellos la piedra angular para promover la transformación de la educación de las personas jóvenes y adultas; de los diversos ámbitos de sus vidas y de la sociedad.

En este sentido, una de las expresiones de reconocimiento al trabajo de las y los docentes, es su formación profesional. La formación profesional, además de ofrecer mayores oportunidades laborales, también trae una mejora en la autoestima, dado que la adquisición de nuevos conocimientos da seguridad y sentido de pertenencia a su ámbito educativo; lo que conlleva como docentes a una mejora en sus prácticas educativas.

Al respecto, Giroux (2012) menciona, sobre la formación a docentes, que la “educación para maestros” es algo a trabajar y desarrollar con dichos sujetos; es decir, que su formación esté orientada como intelectuales transformadores y la enseñanza, como parte de una lucha continua por la democracia (p. 266). En este sentido, puntualiza la importancia de desarrollar una ciudadanía activa y crítica en las y los educandos (Giroux, 2012, p. 271).

Con base en lo mencionado, el diseño del diplomado *Formación para docentes que trabajan con personas jóvenes y adultas*, consideró la trayectoria, experiencia y necesidades de las y los docentes para poder trabajar de manera colaborativa nuevos conocimientos al tiempo de ir desarrollando habilidades, que en este caso es conocer y reconocer las diversas concepciones de la EPJA con el propósito de que el docente-investigador reflexione, reinterprete y se apropie de estas y plantee nuevas rutas que den paso a la transformación de vida de las y los jóvenes y adultos con los que trabajan. Y, por otro lado, como base ideológica se tomó: El Aprendizaje a lo Largo de toda la Vida (ALV), lo que significa:

La integración del aprendizaje y la vida, abarcando actividades de aprendizaje para personas de todas las edades (niños, jóvenes, adultos y ancianos, niñas y niños, mujeres y hombres) en todos los contextos de la vida (familia, escuela, comunidad,

lugar de trabajo, etc.) y a través de una variedad de modalidades (formal, no formal e informal) que, en conjunto, satisfacen una amplia gama de necesidades y demandas de aprendizaje. Los sistemas educativos que promueven el aprendizaje permanente adoptan un enfoque holístico y sectorial que implica a todos los subsectores y niveles para garantizar la oferta de oportunidades de aprendizaje para todas las personas. (UNESCO, 2015, p. 30)

Asimismo, y desde esta orientación, también se consideró el Informe presentado en Belgrado en el 2022 por Timothy Ireland y el Consejo Internacional de Educación de Adultos (ICAE) (2022) acerca de los valores y principios fundamentales que tienen que ver con la educación como un derecho humano fundamental, un bien común y un esfuerzo colectivo. Este derecho humano se fundamenta en “la inclusión y equidad, cooperación, participación y solidaridad, así como responsabilidad colectiva e interconexión” (Ireland, 2022, p. 6).

Ireland (2022) menciona que el Aprendizaje y la Educación de Adultos (AEA) es un derecho básico que resguarda los derechos de todos; además, contribuye a la educación cívica y democrática al promover la educación para la ciudadanía, “especialmente la educación para la ciudadanía global y la democracia, así como defender a las y los educadores, ya que son los promotores para enseñar sobre derechos humanos, y con ello salvaguardar los valores democráticos” (p. 6).

Otras propuestas que se consideraron y trabajaron para el diseño del diplomado fue de las CONFINTEAS³ (en particular la VII, celebrada en

³ Conferencia Internacional de Educación para Adultos (CONFINTEA) es el evento más importante para la educación de jóvenes y adultos (EPJA) a nivel mundial. Se realiza aproximadamente cada 12 años, desde 1949 y es impulsada por los Estados miembros de la UNESCO.

Marrakech, Marruecos en el 2022)⁴ y de la Nueva Escuela Mexicana (NEM). Al respecto, es importante mencionar que ambas, en términos conceptuales, presentan diferencias en sus definiciones; sin embargo, tanto una como otra, en sus planteamientos coinciden en la necesidad de emprender desde las prácticas educativas la transformación de la sociedad a fin de responder a los intereses y necesidades de un sector de la población que históricamente ha sido olvidado y vulnerado en sus derechos sociales y humanos. De la CONFINTEA VII se tomó en cuenta lo expuesto en cuanto a la necesidad de construir un mundo más humano a través del diseño de un Nuevo Contrato Social:

Inspirado en las conclusiones y propuestas de *Reimaginar juntos nuestros futuros*, el [Aprendizaje y la Educación de Adultos] AEA desempeña un papel clave en la creación de respuestas *humanistas* basadas en los derechos humanos, las sociedades democráticas, los principios éticos, la movilización de la inteligencia colectiva y un diálogo abierto informado basado en el conocimiento interdisciplinario. (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2023, p. 4)

Al respecto, la NEM menciona que dados los problemas sociales hay una demanda tácita a dar respuestas “humanas”. La NEM, desde el humanismo⁵, señala los fines de la educación y nuevos criterios de enseñanza y aprendizaje:

⁴ Lo que queda claro en el documento que se entregó en la Séptima Conferencia Internacional de Educación de Adultos por un (CONFINTEA VII), en Marrakech, Reino de Marruecos. Los representantes de 142 Estados Miembros de la UNESCO, y representantes de las organizaciones de la sociedad civil, interlocutores sociales, agencias de las Naciones Unidas, organismos intergubernamentales, jóvenes y el sector privado (Marrakech, 2022, s. p.).

⁵ La NEM asume la educación desde el humanismo, permitiendo desde ella establecer los fines de la educación y los criterios para nuevas formas de enseñanza y aprendizaje; así como para vislumbrar nuevos horizontes de avance social, económico, científico, tecnológico y de la cultura en general que conducen

Para nuevas formas de enseñanza y aprendizaje hay que vislumbrar nuevos horizontes de avance social, económico, científico, de enseñanza y aprendizaje; así como para vislumbrar nuevos horizontes de avance social, económico, científico, tecnológico y de la cultura en general, dado que son los que conducen al desarrollo integral del ser humano en la perspectiva de una sociedad justa, libre y de democracia participativa. (Arteaga, 2014, p. 184, citado por la Nueva Escuela Mexicana [NEM], 2022, p. 7)

Desde estas perspectivas sobre lo humano y el humanismo, es inminente el trabajo colectivo e intercultural; es decir, en lo educativo intervienen, además de todo el personal de la institución escolar, la comunidad, las familias y las y los educandos, lo que conlleva a la interacción y diálogo entre diferentes culturas. Esta manera de concebir el trabajo educativo demanda una formación que incluya el reaprender y con ello el aprender a observar, reflexionar, analizar y dialogar para elaborar un “contrato social” en el que se considere el respeto a la diferencia, a los derechos de todas y todos, así como la igualdad de género (UNESCO, 2023, p. 2).

En el Nuevo Modelo Educativo, a través de la NEM, se manifiesta la misma preocupación que lo declarado en la CONFINTEA VII en el 2023 con relación a los problemas de desigualdad de género y entre culturas. Tanto en las CONFINTEAS como en la NEM se señala como vía de mejora y de transformación el ámbito educativo con base en un trabajo integral; es decir, ambas consideran imprescindible convocar y trabajar con y para la comunidad desde diversos ámbitos, pero, sobre todo, desde el educativo.

Es claro que hacer un trabajo de formación con las y los docentes o educadores que trabajan en la EPJA es importante en términos

al desarrollo integral del ser humano en la perspectiva de una sociedad justa, libre y de democracia participativa.

de conocimientos científicos, pero, sobre todo, lo es debido a las diferentes experiencias de aprendizajes que no pasan por la escuela y sí por otros espacios que contribuyen de manera significativa y determinante en la formación de las personas jóvenes y adultas. Por lo anterior, es fundamental tener presente el articular saberes con la escolarización; es decir, trabajar desde una formación integral ya que esto “permite a los propios educandos entender, transformar y enfrentar mejor su vida, así como llegar a valorar sus capacidades, dignificar sus acciones y llegar a apreciar el conocimiento para una vida más justa” (Sánchez y Torres, 2022, pp. 147-148).

Con base en lo expuesto se trabajó y diseñó el diplomado *Formación para docentes que trabajan con personas jóvenes y adultas*. Su pertinencia no solo se debió a la evidente necesidad de la formación profesional y específica de las y los docentes que trabajan con personas jóvenes y adultas, sino también a hacer útil y funcional lo que se trabaja en el aula; es decir, y parafraseando a Cubillo (2012), es darle una función social a la educación en el proceso educativo para formar a futuros ciudadanos y trabajadores que el país necesita, por lo que es determinante considerar, en dicho proceso, las necesidades de las y los jóvenes, así como los retos del contexto local, regional, nacional y global que estamos viviendo.

En cuanto a la metodología didáctica, se trabajó desde lecturas guiadas, lo que significa que a lo largo del diplomado, además de ir adquiriendo información específica sobre el campo de la Educación de las Personas Jóvenes y Adultas (EPJA), las y los docentes van desarrollando la habilidad de la comprensión, además del recuerdo de lo que se lee, lo que lleva así a detectar y compensar los posibles errores o fallos mientras se hace consciente qué se entiende y qué no se entiende, esto con base en las preguntas guías que se plantean.

Por otro lado, se espera que dicha comprensión y reflexión lleve a las y los docentes al cuestionamiento de sus concepciones con relación a la diversidad cultural en general y, en particular, con

las perspectivas de igualdad de género e interculturalidad crítica. Asimismo, y con la intención de reforzar lo antes mencionado, se plantea trabajar por equipos para contrastar sus ideas; es decir, que en equipo se replanteen sus ideas, en un primer momento en el interior, y en un segundo momento con el resto de los equipos en las reuniones virtuales presenciales.

Las actividades están acompañadas de preguntas guía que tienen la función de detonar cuestiones relacionadas con el ser y sentir del docente-alumno. Por ejemplo, en cuanto a la interculturalidad, tanto las preguntas guías como el trabajo en foro, llevarán casi de manera natural a articular los saberes (locales) y otras formas de pensamiento (no locales), lo que enriquecerá las experiencias de vida profesional y cultural de las y los docentes. Esta forma de trabajar, por tanto, no se limita al rescate de los saberes y conocimientos culturales locales, sino que los recupera para que interactúen con los “nuevos” y generen así aprendizajes significativos.

De esta forma, la actividad en foros promueve la articulación de los saberes que deben basarse en la construcción de formas de diálogo entre las diferentes maneras de saber, ser, conocer, hacer, convivir, pensar y sentir que existen. Otra actividad que se diseñó fue la vivencial, una vez más, desde las lecturas y preguntas. Esto fue con la intención de que el docente vivencie la discriminación y exclusión ya sea de género o en términos culturales que ha ejercido o bien ha padecido, y a partir de ello promover la reflexión, el cuestionamiento y un cambio de actitud. Las actividades serán compartidas en continuo con sus colegas. Las experiencias compartidas (en foro), en términos cognitivos y experienciales, serán la materia prima para el trabajo por proyecto.

Esto significa ubicar un problema o problemas, hacer un diagnóstico para conocer causas, planear actividades para resolverlo, ejecutarlas y evaluarlas. Esto es parte de lo que caracteriza el trabajo por proyectos, que tiene que ver con la vinculación que se

hace entre la teoría y la práctica en actividades contextualizadas (García-Vera, 2012) a los intereses o bien necesidades, en este caso de las y los docentes, lo que los llevará inherentemente, a interpelar su contexto y a la búsqueda de información.

Sobre las características generales que deben cumplir para la elaboración de actividades de aprendizaje, se diseñó de modo que fuera un proceso colaborativo y significativo para las y los docentes; ir caminando en grupo, apoyarse en los saberes e ideas para poder trascender a mecanismos de transformación, esto como parte de los conocimientos personales y culturales, mismos que han de girar en torno a problemas de exclusión y discriminación.

Finalmente, como se mencionó, las actividades se pensaron y plantearon de manera virtual/presencial donde se participa en grupos (foros) para compartir saberes entre colegas. Las experiencias compartidas (en foro), en términos cognitivos y experienciales, serán la materia prima para el diseño de la intervención. Esto se trabajó en todos y cada uno de los 5 bloques que constituyen el diplomado de tal forma que las y los docentes en formación vayan desarrollando tanto habilidades propias como las de los educandos con el fin de cuestionar y analizar la realidad, diseñar acciones y ponderar el cambio en términos de una justicia social.

Bloque I: Ejes transversales: Interculturalidad crítica e igualdad de género

Iniciar con esta didáctica es clave puesto que la transversalidad invita, en apariencia, a pensar fuera de las disciplinas, y a orientarnos hacia la investigación de problemas. De ahí que la transversalidad esté vinculada al concepto de interacción, dado que se siempre ocurre en los espacios intermedios entre las disciplinas. Pöppel (2001) señala que la interacción es una práctica de investigación que requiere una articulación cuidadosa de los problemas que la guían, y que transversalmente reúne la variedad de formas y medios a

nuestra disposición para enfrentarlos. Por lo que la transversalidad o los ejes articuladores contribuyen a los aprendizajes significativos de los estudiantes desde la conexión de los conocimientos disciplinares con los contextos sociales, culturales y éticos presentes en el entorno.

En este se reconoce que el conocimiento de la práctica educativa incluye, además de cuestiones de orden teórico-conceptual y didáctico pedagógico, investigar y conocer a los sujetos y sus contextos, dado que esto conlleva aspectos de orden valorativo y sociocultural, lo que permite se vayan implementando los conocimientos desde una mirada crítica. Por tanto, facilita que se aborden aquellos aspectos presentes en una comunidad, algo que representa un desafío ya que suelen ser cuestiones que se ven y tratan con reserva y hasta con temor, como la exclusión, la discriminación o la inequidad de género.

Bloque II: Práctica docente: Contextos y sujetos de la EPJA

En este módulo, se pretende proyectar el conocimiento a la práctica educativa a través de los sujetos y sus contextos, lo que es un insumo para la reflexión–acción y mejora, privilegiando la dimensión colectiva de los grupos humanos y usando como ejes transversales la interculturalidad crítica y la equidad de género. Asimismo, se busca que las y los estudiantes identifiquen quiénes son los sujetos de la EPJA desde la perspectiva socioeducativa. Se trabajará con la investigación cualitativa, específicamente la investigación–acción, desde la elaboración de diagnósticos que permitan identificar necesidades de la EPJA que orienten las estrategias de intervención que coadyuven a la transformación de sus prácticas educativas. Con base en lo anterior, se espera que lleguen a la reflexión sobre la práctica docente, así como a reconocer las dificultades que afectan la misma, considerando la interculturalidad crítica e igualdad de género.

Bloque III: Comunidades de aprendizaje como proyecto transformador dialógico

Este bloque tiene como propósito que los estudiantes, una vez que han logrado definir los sujetos y los contextos, puedan armonizar pedagógicamente la conformación de comunidades de aprendizaje vista desde los planteamientos de Paulo Freire “La pedagogía liberadora”. Durante este proceso, lograrán interiorizar que dichas comunidades deben ser vistas como proyecto transformador dialógico. Lograr esto no será fácil, también será necesario que en este bloque se identifique la metodología de enseñanza con enfoque comunitario como base para el aprendizaje inclusivo, dejando claro que este no recae únicamente en el actuar del docente, sino que se basa en un aprendizaje dialógico igualitario a través de la interacción entre grupos promovidos hacia la participación colectiva. De esta manera, se percatará y reflexionará sobre la desigualdad educativa en la EPJA y la necesidad de implementar una metodología de enseñanza desde una pedagogía comprometida y transformadora para planificar colectivamente y transformar las escuelas en comunidades de aprendizaje.

Bloque IV: Estrategias didácticas para el aprendizaje significativo de la población de jóvenes y adultos

Las principales estrategias didácticas de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) tienen una relación directa con los principios fundamentales y las bases pedagógicas de la EPJA, de manera que el (la) docente podrá planear y desarrollar su práctica desde enfoques humanistas y constructivistas que generen conocimientos a partir de los contextos en los que trabajan. A partir de esta orientación, los ejes articuladores, igualdad de género e interculturalidad crítica, son claves pues conforman el centro del proceso educativo, cuyo principio pedagógico se basa en la elaboración de proyectos. Este

proyecto lo llevará a la comprensión de la estrategia constructivista del Aprendizaje Por Proyectos (APP) como la base didáctica, así como a las estrategias de apoyo que permiten generar conocimiento de los estudiantes con los actores de sus contextos de forma significativa, colaborativa y participativa.

Bloque V: La evaluación de los aprendizajes dentro de los programas de la EPJA

Este bloque tiene que ver con las perspectivas del docente respecto a los elementos que se tienen que considerar para evaluar lo que llevó a cabo. Esto va desde la construcción del proyecto hasta la aplicación de la intervención; para ello, es importante tomar en cuenta las condiciones de los estudiantes con los que trabajará la intervención, y lo que pondere la política educativa respecto a los aprendizajes de la educación de jóvenes y adultos.

En este sentido, el manejo de las técnicas e instrumentos será significativo para que el proceso de evaluación arroje lo que se espera; en este caso, corresponde a lo planteado en el proyecto y la intervención, así como al seguimiento sobre las acciones que se desarrollarán durante el proceso educativo desde el inicio hasta su conclusión. Para esto se espera que identifique los principios de la política educativa en materia de programas de educación de personas jóvenes y adultas, los procesos de evaluación dentro de los proyectos socioeducativos, revise y reflexione los aportes teóricos sobre las técnicas para el seguimiento y evaluación del proyecto socioeducativo, diseñe el programa de seguimiento y evaluación del proyecto de intervención, evidenciando las técnicas e instrumentos a utilizar; y, por último, defina los planteamientos del informe que resulte de la evaluación.

Epílogo

Como se puede apreciar, desde estos cinco bloques se pretende hacer llegar a las y los docentes que trabajan en la EPJA algunos de los principios del NEM, no solo porque coinciden con lo planteado en las CONFINTEAS, sino también porque es importante y justo que las y los docentes que trabajan en el subsistema sean formados también con el Nuevo Modelo Educativo. La NEM (2022) señala que:

Se establece a partir de la idea de que todos nos formamos como parte de una comunidad, en la que tenemos cierta interdependencia y nos relacionamos. Con este modelo se pretende que los participantes tengan una visión clara de esta coexistencia y aporten soluciones que se dirijan lo más cercano posible a los términos de igualdad. (p. 26)

De esta forma, el trabajo y la formación de las y los docentes es determinante para una transformación social; por lo tanto, esta tiene que llevarse a cabo de manera diferenciada respecto a los docentes encargados de la educación de infantes; y si bien tanto la educación infantil como la de las personas adultas, para ser significativa, debe partir de las necesidades e intereses de quienes aprenden, en el caso de las poblaciones la EPJA, las necesidades son más variadas y en muchos casos, apremiantes.

Es así como las y los docentes, parafraseando a la NEM, no solo son la vía de transmisión del conocimiento y la ciencia, sino también de los valores (la paz, tolerancia, justicia, dignidad, diversidad, la igualdad de género, la interculturalidad) de una sociedad que día a día vive desafíos (NEM, 2019, p. 3); pero esto es imposible que se pueda llevar a cabo si no se considera la formación de calidad, en este caso a las y los docentes que trabajan en el subsistema con personas jóvenes y adultas. No solo por las características de dichos sujetos, sino y, sobre todo, porque es un acto de justicia educativa y social.

Referencias

- Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación-Consejo de Educación Popular de América Latina y El Caribe. (2023). *Justicia educativa para personas jóvenes y adultas: Desafíos para América Latina y el Caribe*. <https://redclade.org/wp-content/uploads/JusticiaEduc>
- Casals, A., Vilar, M. y Ayats J. (2008). La investigación-acción colaborativa: reflexiones metodológicas a partir de su aplicación en un proyecto de música y lengua. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 5 (4), 1698-7454.
- Céspedes, N., Aguirre, N., Camilo, M., y Osorio, J. (2021). *Por una educación de personas jóvenes y adultas, pública, popular, intercultural inclusiva, gratuita y transformadora: Reflexiones y propuestas, camino a la VII CONFINTEA*. <https://redclade.org/publicaciones/por-una-educacion-de-personas-jovenes-y-adultas-publica-popular>
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. (2021). *Evaluaciones diagnósticas para la mejora de los aprendizajes de los estudiantes de educación básica*. <https://www.gob.mx/mejoredu>
- Cubillo, M. (2012). *Epistemología y teoría de la educación*. Universidad de Costa Rica.
- Elliot, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. (1a ed.). Morata.
- García-Vera, N. O. (2012). La pedagogía de proyectos en la escuela: una revisión de sus fundamentos filosóficos y psicológicos. *Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4(9), 685-707.
- Giroux, A. (2012). *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. Siglo XXI-Universidad Nacional Autónoma de México.

- Hernández, G., Letelier, M. y Mendoza, S. (2021). *La situación de la educación con personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe en contexto de pandemia panorama descriptivo analítico*. Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación [CLADE]-Cooperación Internacional de la Asociación Alemana de Educación de Adultos [DVV].
- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática. (2020). *Panorama Sociodemográfico de Morelos, Censo de Población y Vivienda*. https://inegi.org.mx/contenidos/productos/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/nueva_estruc/702825197896.pdf
- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática. (2023). *Estimaciones del rezago educativo al 31 de diciembre cada año*. Recuperado el 19 de abril de 2023 de <https://www.gob.mx/inea/documentos/rezago-educativo>
- Ireland, T. (2022). *El informe destacado del ICAE para CONFITEA VII (2022)*. ICAE International Council for Adult Education, Belgrado.
- Nueva Escuela Mexicana. (2022). *Objetivos de la Nueva Escuela Mexicana*. <https://gobmx.org/nueva-escuela>
- Nussbaum, M. (2007). *Las fronteras de la justicia. Consideraciones sobre la exclusión*. Paidós.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1997). *CONFITEA V Hamburgo*. <https://unesdoc.unesco.org>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2023). *CONFITEA VII Marco de acción de Marrakech. Aprovechar el poder transformador del aprendizaje y la educación de adultos. Perfiles educativos, 45(179)*, pp. 1-14.
- Pieck, E. (2009). Educación de personas jóvenes y adultas y trabajo. Un campo complejo y vital. *Decisio, (23)*, 3-13.

- Pöppel, H. (2001). La razón transversal. La posición de Wolfgang Welsch en el enfrentamiento entre la modernidad y posmodernidad. *Estudios de Filosofía*, (24), pp. 33-50.
- Ramos, C. (2015). Los paradigmas de la investigación científica. *Anif*, 23(1), pp. 1-19.
- Ricoy, C. (2006). Contribución sobre los paradigmas de investigación. *Revista do Centro Educação*, 31(1), pp. 11-22.
- Sánchez, M. y Torres, A. (2020). La educación de personas jóvenes y adultas y su ausencia en las políticas públicas: el caso de los centros de educación extraescolar en Cuernavaca, Morelos. *Revista de Estilos de Aprendizaje / Journal of Learning Styles*, 13(26), 1-X.
- Sánchez, M. y Torres, A. (2022). Emergencia sanitaria y su impacto en la educación con personas jóvenes y adultas. En I. Izquierdo y L. Ibarra (Eds.), *Educación y pandemia por covid-19 Contribuciones desde Morelos* (1ª ed., pp. 143-168). Universidad Autónoma del Estado de Morelos.
- Secretaría de Educación Pública. (2019). *La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas. Subsecretaría de Educación Media Superior*. <https://dgb.sep.gob.mx/storage/recursos/marco-curri>.
- Secretaría de Educación Pública. (2023). *Unidad de Promoción de Equidad y Excelencia Educativa. Dirección General de Formación Continua a Docentes y Directivos*. <https://equidad-yexcelenciaeducativa.sep.gob.mx>
- Sen, A. (2009). *La idea de la justicia*. https://www.academia.edu/105387970/Amartya_Sen

Embarazo adolescente (EA) en Morelos: trayectorias escolares interrumpidas. Un fenómeno estudiado desde la teoría del capital cultural

Dr. Anselmo Torres Arizmendi

Profesor Investigador Titular "C" dictaminado

Universidad Pedagógica Nacional

Unidad 171 de Cuernavaca, Morelos

Correo electrónico: dranselmot@gmail.com

Introducción

El propósito de este capítulo es analizar la relación existente entre el abandono escolar y el embarazo adolescente (EA), fenómenos sociales presentes en el estado de Morelos, México. Lo expuesto representa una parcialidad de un estudio que se ha realizado recientemente en la entidad, donde se analizan ambos fenómenos desde la óptica de Pierre Bourdieu y su teoría del capital cultural; el análisis se centra en diferentes dimensiones de la vida de mujeres que se han embarazado durante su adolescencia, así como en la manera en que se ven reflejados los elementos de esta teoría en las trayectorias educativas de las mujeres estudiadas.

Esta investigación fue desarrollada usando los dos enfoques de investigación: cuantitativo y cualitativo. En lo referente al primero, se trata de un estudio descriptivo que permite ver la realidad de las participantes en sus respuestas convertidas en cifras derivado de la aplicación de cuestionarios. Por otro lado, el enfoque cualitativo permitió analizar su realidad a través de los testimonios producto de la aplicación de entrevistas semiestructuradas a profundidad.

La pregunta principal de investigación estuvo dirigida a conocer los efectos del EA en las trayectorias educativas de mujeres que habitan la entidad. En este estudio colaboraron un total de 4,181 participantes pertenecientes a 33 municipios de Morelos. El levantamiento de datos se logró gracias a la cooperación de estudiantes de licenciatura de diversas instituciones educativas públicas y privadas estatales que participaron en este proyecto. Su inicio se dio en el marco de la Declaratoria de Alerta de Violencia de Género contra las Mujeres en la entidad en el mes de agosto del 2015. En su primera fase, el estudio fue apoyado por el Gobierno del Estado de Morelos. Desde ese entonces, se ha continuado con la recolección de datos de manera sistemática y se ha profundizado en el análisis de la información a partir de diferentes perspectivas teóricas que dan sustento y fundamentación al fenómeno estudiado.

Los resultados de esta investigación reflejan el capital cultural en sus diferentes manifestaciones dentro de las diversas dimensiones de los contextos en los que se han desenvuelto las participantes del estudio: su familia, su comunidad, su congregación religiosa, la relación afectiva con el padre de su hijo (a) y, sin duda, su comunidad escolar. Todos estos contextos inciden en la formación y tienen una influencia directa en la continuidad de su trayectoria escolar puesto que casi la mitad de ellas no terminó sus estudios de educación secundaria o media superior. El abandono escolar derivado del EA ha tenido consecuencias en su vida profesional, laboral y personal, reproduciendo y/o reforzando procesos de violencia simbólica en contra de las mujeres que participaron en el estudio.

Desarrollo

El EA no es una decisión de las mujeres. Especialmente en el caso de las menores de edad, se trata de un conjunto de opciones ausentes que es preciso atender de modo integral; es también una violación a sus derechos humanos, como el derecho a la educación y a la salud (Fondo de Población de las Naciones Unidas. (2020). Por ello, se pretende analizar la situación actual de este fenómeno en América Latina, México y Morelos. A partir de las coincidencias del fenómeno en la región, podrán también identificarse acciones consistentes y a largo plazo, cuyo propósito es colaborar en la reducción del EA y con ello, en el impacto negativo no solo a nivel personal, sino comunitario y continental.

Se considera importante señalar que se trata de un fenómeno que refleja la interacción de factores individuales y sociales, entre los que resaltan la discriminación, dificultades en el acceso a los sistemas de salud, la legislación y el diseño e implementación de políticas públicas, la pobreza, políticas restrictivas, exclusión social, desigualdades y la multiplicación de roles sociales, entre otras.

El objetivo principal de este estudio fue el analizar desde la teoría del capital cultural el fenómeno del EA en el estado de Morelos en México y su impacto en las trayectorias escolares de las mujeres que han vivido la experiencia. Las preguntas de investigación fueron las siguientes: ¿Qué efectos tiene el EA en las trayectorias escolares de mujeres adolescentes? ¿Cómo ha impactado el EA en el bienestar social de las participantes de esta investigación?

El EA no es un problema de México solamente, se trata de un fenómeno que afecta a gran parte de los países latinoamericanos. Para poder tener una idea más clara de este fenómeno, se decidió presentar un panorama regional del EA en América Latina y se delimitó hasta el estado de Morelos en México.

América Latina

En América Latina y el Caribe, de acuerdo con informes de la Organización Panamericana de la Salud (OPS, 2020), la tasa de fecundidad es la segunda más alta en todo el mundo. Se estima que en el año 2019, el número de embarazos no planeados en niñas de entre 15 y 19 años de edad, fue de 2 millones 115 mil; el 2% de las mujeres en edad reproductiva de la región reportaron haber tenido un parto antes de los 15 años y se presenta una tendencia ascendente en el número de nacimientos entre las niñas menores.

El EA llama la atención de las autoridades regionales por la grave afectación a la trayectoria de vida de las mujeres, el impacto a su desarrollo psicosocial, a su salud, a la permanencia en el sistema educativo, también respecto a sus oportunidades laborales mediatas y a futuro, a la salud de sus hijos y en conjunto, la previsible perpetuación de la pobreza con efectos intergeneracionales.

Si consideramos que el fenómeno ya era un tema alarmante en la región, es necesario sumar al análisis de los factores de riesgo el surgimiento de la pandemia por la denominada COVID-19, que durante el año 2020 mantuvo en confinamiento a gran parte de la población, obstaculizando con ello el acceso a los servicios de salud, ya sea por el cierre de sus centros de atención, o por su necesaria reconversión para la atención de los pacientes contagiados, así como la dificultad para suministrar insumos médicos o la difícil disponibilidad de anticonceptivos para los adolescentes por razón del desabasto, la reducción en sus ingresos personales y familiares o el necesario aislamiento.

La Organización Panamericana de la Salud (OPS, 2020), se apoyó en crisis anteriores para sugerir que la pandemia impactó de manera importante en el bienestar y la salud sexual y reproductiva de la población adolescente. De igual manera, el organismo indicó que si el confinamiento se hubiera prolongado más de lo que duró, se habría esperado un registro de siete millones de embarazos no planificados y 31 millones de casos de violencia por razones de género adicionales.

El Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA por sus siglas en inglés) anticipaba en 2020 que el acceso a anticonceptivos modernos se vería afectado por la pandemia, estimando que entre 13 y 51 millones de mujeres no podrían hacer uso de ellos, como resultado de diversas causas: con respecto a la reducción en los ingresos familiares, se calculó una caída del PIB del 9.1%, un aumento del desempleo de 5.4% y un aumento de la pobreza de 7.1% . Esta reducción en los ingresos impactó en el consumo a través del sector privado y se presentó en mayor medida en Argentina, Brasil y México, países que sumarían el 75% de las pérdidas. Respecto al desabasto de anticonceptivos en el sector público, el 60% se presentó en Brasil (OPS, 2020).

El estudio (OPS, 2020) señala que, si los países no incorporan medidas correctivas, posterior a la pandemia, podrían presentarse 1.7 millones de embarazos no planeados, cerca de 800 mil abortos, 2.9 mil muertes maternas y cerca de 39 mil muertes infantiles. De continuarse la afectación, por motivo de la pandemia, durante un mes, tres meses o todo el año podrían verse afectadas entre 9 millones, en el mejor escenario, y 20 millones de mujeres, en el caso de un periodo de tiempo mayor, con los consiguientes efectos adversos.

En el caso de Latinoamérica y el Caribe (OPS, UNFPA, 2020), la región se destaca como la única en el mundo con una tendencia ascendente en el número de nacimientos entre las niñas menores de 15 años. En este mismo sentido, la OPS (OPS, 2017), en diversas encuestas desarrolladas en Bolivia, Colombia, Guyana, Haití, Honduras, Perú y República Dominicana, entre los años 2008 y 2016, estimó que las adolescentes sin estudios o que únicamente contaban con educación primaria tenían hasta cuatro veces más probabilidades de comenzar a procrear en comparación con las adolescentes con educación secundaria o niveles superiores de preparación académica.

Además de la variable educación, lo referente a la pobreza influye en los embarazos adolescentes; asimismo, el estudio señala

que aquellas niñas de los hogares en los quintiles de riqueza más bajos, tenían entre 3 y 4 veces más probabilidades de comenzar a procrear en comparación con las niñas del quintil de riqueza más alto. El estudio referido señala también que en el periodo 2010-2011, en los países seleccionados se presentaron cargas de embarazo desproporcionadas entre niñas de grupos indígenas; los índices de madres adolescentes que se encuentran más altos se presentan entre las niñas indígenas que habitan zonas rurales, situación que se ha mantenido a lo largo de los años.

Por la dimensión del fenómeno, en el año 2016, la Organización Panamericana de la Salud/Organización Mundial de la Salud (OPS/OMS), el UNFPA, y el Fondo de Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), propusieron diversas estrategias y acciones con el propósito de reducir el embarazo en la adolescencia. Entre tales estrategias destacan:

- a. Visibilizar los factores y el impacto del EA (OPS, 2020).
- b. Enfocar acciones acordes con la realidad de los grupos en situación de vulnerabilidad, atendiendo a los desafíos específicos.
- c. Promover la participación de los jóvenes en el diseño e implementación de estrategias dirigidas a prevenir el EA.
- d. Promover la colaboración de diversos sectores para atender las determinantes del EA en América Latina y el Caribe.
- e. Promover la igualdad de género, la salud y los derechos sexuales y reproductivos de los adolescentes.

De acuerdo con el documento, uno de los temas poco estudiados son los matrimonios y las uniones infantiles tempranas y forzadas Fondo de Población de las Naciones Unidas. (2020) descritos como “fenómenos complejos relacionados con desigualdades de género, violencia, pobreza, abandono escolar, EA, marcos legales y políticas inadecuadas que roban a las niñas y adolescentes

oportunidades para su presente y futuro” (p. 11). Este fenómeno se agudiza con cualquier situación humanitaria, como en el caso de la pandemia, por el aumento en la pobreza, con el lógico impacto a las comunidades y hogares con menores ingresos, en donde casar o unir a una hija puede considerarse como un alivio para las dificultades económicas. Incluso, se identifica que los propios adolescentes pueden ver la unión como una opción para cubrir sus necesidades básicas o ser susceptibles de explotación sexual. En este sentido, el documento referido señala que, en la región, una de cada 5 niñas o adolescentes contrajo matrimonio con un hombre al menos 10 años mayor que ellas. El matrimonio infantil y las uniones tempranas son considerados como una forma de violencia basada en género, lo que replica la posibilidad de que una niña experimente violencia por parte de la pareja en algún momento de su vida. El estudio señala que, en la región, 4 de cada 10 niñas de 15 a 19 años han sufrido violencia de pareja en su vida.

A raíz de la pandemia se presentó el cierre de las escuelas, por lo que las niñas perdieron no solo un espacio para la socialización y la educación, sino también un espacio protegido que no en todos los casos van a poder recuperar, como lo señalan los índices de deserción escolar.

México

En el caso de México (Gov. México, 2021), nuestro país ocupa el primer lugar de prevalencia de EA, entre los miembros de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), con una tasa de fecundidad de 77 nacimientos por cada mil adolescentes de 15 a 19 años de edad, con una incidencia anual de 340 mil nacimientos en mujeres menores de 19 años.

A fin de atender el fenómeno del EA, se ha desarrollado en el país, a partir de 2015, la Estrategia Nacional para la Prevención del Embarazo en Adolescentes, con trabajo interinstitucional de 16 dependencias, así como organizaciones de la sociedad civil y

organismos internacionales. Una de las principales metas de la estrategia fue disminuir a cero los nacimientos en niñas de 10 a 14 años para el año 2030 (CONAPO, 2021).

Sin embargo, este objetivo puede incumplirse ante la aparición de la pandemia por la COVID-19. El Consejo Nacional de Población (Tonche, 2021), en la presentación del Informe sobre las consecuencias socioeconómicas del embarazo en adolescentes en México, indicó que los embarazos no deseados entre personas de 15 a 19 años aumentaron 20% durante la pandemia, lo que corresponde a 145 mil 719.

Asimismo, el Fondo de Población de las Naciones Unidas en México (UNFPA), indicó que el EA tiene impacto económico en el país, toda vez que más de 380 mil adolescentes acuden a los servicios de salud cada año para atención al parto y controles prenatales, lo que implica una inversión de 6 mil millones de pesos en salud pública. Por lo tanto, la recaudación por Impuesto al Valor Agregado y por Impuesto Sobre la Renta, se reduce, calculando que la hacienda pública podría dejar de recibir más de 11 mil millones de pesos. El impacto en materia económica implica que el EA representa un costo total de casi 63 mil millones de pesos anuales, equivalente al 27% del Producto Interno Bruto (Tonche, 2021).

A nivel personal también hay una importante repercusión económica. De acuerdo con UNFPA, se ha identificado que las menores que son madres durante la adolescencia obtendrán un ingreso 32% menor a aquellas que lo fueron durante la edad adulta, lo que, a mediano y largo plazo, no solo afecta su desarrollo, también se proyecta al aumento de las inequidades sociales en el país y limita las posibilidades del desarrollo y el bienestar social. Aunado a lo anterior, también se pueden identificar múltiples repercusiones, como una capacidad de ahorro disminuida y una mayor dependencia en la vejez, lo que alcanzaría un impacto a nivel social durante décadas (Tonche, 2021).

En materia sanitaria, los efectos son múltiples. Por ejemplo, las madres adolescentes presentan un mayor riesgo de mortalidad;

además, se ha identificado mayor proclividad al suicidio cuando la madre es una adolescente; y ante el incompleto desarrollo físico, por razón de su edad, hay una importante tendencia a sufrir anemia (CONAMED, 2019).

En el caso de sus hijos, presentan un mal estado nutricional al nacer, o puede registrarse muerte del feto y mortalidad infantil. En el caso de las causas de defunción, las que se presentan con mayor frecuencia son las consideradas causas indirectas, seguidas de enfermedad hipertensiva y hemorragia, así como enfermedades respiratorias, infecciones parasitarias que complican el embarazo, parto y puerperio, así como trastornos mentales y enfermedades del sistema nervioso (CONAMED, 2019).

El impacto biológico no se presenta solamente en las madres adolescentes y sus hijos en el corto plazo; cuando la concepción es precoz, se compromete a las siguientes generaciones con la posible aparición de problemas de salud, relativos al desarrollo de enfermedades crónicas, como resultado de una precaria preparación nutricional desde antes de la concepción en los padres y las madres gestantes (CONAMED, 2019).

A nivel de ejercicio de derechos humanos, como se ha comentado en líneas anteriores, un EA limita a las mujeres principalmente en el acceso al sistema educativo por verse obligadas a abandonar su trayectoria escolar; complica o imposibilita su derecho a la vivienda, a la seguridad alimentaria y a una vida libre de violencia, por citar tan solo algunos. En este último apartado, es muy frecuente la violencia en diversas formas (física, verbal, sexual) durante el EA. Se señala que, en el caso de un embarazo imprevisto, la mujer tiene un riesgo 4 veces mayor de sufrir violencia y contribuye a prolongar las situaciones de subalternidad y domesticidad además de reforzar los roles de género (UNFPA, 2019).

Ante la pandemia, el Organización Panamericana de la Salud, Fondo de Población de las Naciones Unidas reconoció que “el confinamiento aumenta la violencia sexual, familiar...” Organización

Panamericana de la Salud, Fondo de Población de las Naciones Unidas. (2020). Ante el cierre de las escuelas, en este periodo también se obstaculizó el acceso de los adolescentes a la información sobre salud sexual y reproductiva, lo que provocó uniones informales y embarazos tempranos (Morán, 2021).

De esta manera, las cifras sobre la proyección del abandono escolar durante la pandemia representó un gran desafío nacional. El Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), estimó que para el ciclo escolar 2020-2021 desertarían alrededor de 431 mil 567 alumnos; de ellos, 180 mil de educación secundaria y el resto de educación media superior, 593 mil universitarios y 38 mil 567 de estudios de posgrado (Martínez, 2020).

Asimismo, se registró un incremento del 45% en las denuncias a los teléfonos de emergencia durante el segundo y tercer trimestre del 2020; el 18% de las mujeres reportaron haber sufrido episodios de violencia dentro de sus hogares durante el confinamiento, esto de acuerdo con datos del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) obtenidos mediante una encuesta aplicada durante el mes de mayo del año 2020. Adicional a lo anterior, se reportó una tasa de desempleo que afectó mayormente a las mujeres, quienes representan el 64% del total de personas que perdieron su empleo.

También se identifican causas estructurales y sociales como la percepción de que las mujeres son propiedad de alguien y es necesario contar con quien controle sus acciones y sus deseos. En este sentido, Mariana Pría, coordinadora de Incidencia Política en *Save the Children*, señala que “las niñas crecen pensando que no serán mujeres completas sin la unión con un hombre y la maternidad. Todo ello lo propicia el abandono de los estudios. Aunque el matrimonio infantil está prohibido, no impide que se unan informalmente” (Morán, 2021, p. 127).

Orfandad, pérdida de trabajo, enfermedad o muerte de algún familiar, estigmatización por razón del contagio, disminución del poder adquisitivo, aparición de problemas relativos a la salud

mental y violencia en alguna de sus formas, son algunos de los factores que han enfrentado las familias y las mujeres, en este caso, las niñas y adolescentes, durante la pandemia, condiciones que ya existían antes de la crisis y se agravaron, convirtiéndose en un enorme reto para el país en materia educativa, sanitaria, económica y de reconstrucción social.

Morelos

Morelos ocupa el número 23 a nivel nacional por número de habitantes, con una concentración en el año 2020 del 82 por ciento de su población en localidades urbanas; la población de 10 a 19 años de edad representó el 32.4 por ciento del total, es decir, más de 341 mil personas (Morán, 2021). Esto hace que la entidad federativa cuente con un importante bono demográfico que, si bien representa una ventaja, también le impone importantes desafíos para la adecuada atención a este sector de la población.

De la población total de personas de 15 a 19 años de edad, el 3 por ciento está constituido por hablantes de una lengua indígena, que mayoritariamente se identifica como bilingüe. La mayor concentración de esta población se encuentra en los municipios de Cuernavaca, Temixco, Cautla, Ayala, Jiutepec y Tetela del Volcán. De acuerdo con datos del INEGI (COESPO, 2016), las principales causas de muerte entre los jóvenes son las agresiones y homicidios, ocupando un 56.3 por ciento. Entre otras causas se encuentran los accidentes de tránsito, con una incidencia de 11.9 por ciento; y el suicidio es la tercera causa, alcanzando un 6.3 por ciento.

La Tasa de Fecundidad Adolescente en el estado de Morelos es de 56.6 nacimientos por cada mil mujeres de 15 a 19 años de edad. El 68.8 por ciento de las mujeres menores de 20 años de edad en la entidad experimentaron su primera relación sexual haciendo uso de algún método anticonceptivo (COESPO, 2020). En este mismo sentido, el COESPO señala que solo el 4.7 por ciento de mujeres en edad fértil en una relación, deciden sobre cuándo tener relaciones sexuales

y si se usan métodos anticonceptivos. Es decir, el índice de mujeres con autonomía para decidir sobre su cuerpo y su maternidad es muy bajo. En el año 2018, se estima que el 43.4 por ciento de las mujeres en edad fértil en Morelos adoptaron un método anticonceptivo después de un evento obstétrico, entendiendo como tal aquel embarazo cuyo resultado fue: sobreviviente, fallecido, mortinato o aborto.

Si bien el EA es un fenómeno que se presenta en todos los estratos sociales, se identifican grandes brechas sociales que limitan el derecho de las mujeres a la salud sexual y reproductiva, como la baja prevalencia de métodos anticonceptivos entre mujeres de menor nivel educativo, entre las residentes en zonas rurales, los hablantes de lengua indígena y las adolescentes.

Durante el año 2020, se registraron en la entidad 2 mil 592 embarazos adolescentes; 2 mil 491 fueron de menores de 15 a 19 años, y 101 de niñas de 10 a 14 años. Este último dato, sin duda alguna hace referencia a casos de violencia sexual, si consideramos la edad de las niñas. Los municipios en donde se concentra esta estadística son: Cuautla, Yautepec, Jiutepec, Puente de Ixtla y Ayala (IMMUJERES, 2021).

La Estrategia Nacional para la Prevención del Embarazo en Adolescentes (ENAPEA), implementada en 2015, tuvo dos metas: disminuir a cero los nacimientos en niñas de 10 a 14 años y reducir en un 50 por ciento la tasa de fecundidad de las adolescentes de 15 a 19 años de edad para el año 2030. Para su implementación, se integró el Grupo Interinstitucional para la Prevención del Embarazo en Adolescentes (GIPEA), integrado por 36 instancias y expertas, en el que se propusieron seis ejes para su atención:

1. Educación inclusiva, integral y flexible.
2. Educación integral en sexualidad progresiva e inclusiva.
3. Oportunidades laborales apropiadas para la edad y acordes a las capacidades.
4. Entorno habilitante.

5. Servicios de salud amigables, resolutivos, inclusivos y versátiles.
6. Detección temprana y atención de la violencia sexual contra niñas, niños y adolescentes.

De acuerdo con el Informe 2020 de la Estrategia Nacional para la Prevención del Embarazo en Adolescentes (Gov. de México, 2020), en el caso particular del estado de Morelos se encontraron los siguientes resultados:

En materia educativa, respecto a los índices de eficiencia terminal, durante el ciclo escolar 2018-2019, en educación primaria, se alcanzó el 94.3 por ciento. En educación secundaria, 85.6 por ciento y en educación superior, el 59.2 por ciento, siendo la media nacional 64.8 por ciento, por lo que la entidad se encuentra entre los últimos lugares a nivel nacional. Entre algunos factores para explicar lo anterior, se identifican la situación económica y los embarazos tempranos.

En cuanto al abandono escolar, es decir, el número de alumnos que dejan las actividades escolares antes de concluir el nivel educativo, en educación primaria, en el estado de Morelos el 1 por ciento de alumnos abandonó las actividades. En educación secundaria, 5.2 por ciento; en educación media superior, abandonó el 17.1 por ciento de los alumnos inscritos inicialmente. En el mismo periodo escolar, se alcanzó el 95.9 por ciento de escolarización en primaria, el 85 por ciento en secundaria y 63.7 por ciento en educación media superior.

Fundamentos teóricos

Teoría del capital cultural de Pierre Bourdieu

Para el autor, el capital cultural se va adquiriendo desde los procesos cognitivos y educativos formados a través de la convivencia en

los diferentes contextos donde los individuos interactúan a lo largo de su existencia. Bourdieu (2005) estudió la relación del capital cultural en la vida de la población y concluyó que los hijos(as) de familias con mayores niveles socioeconómicos promueven acciones para que sus descendientes puedan tener niveles educativos altos y tengan la posibilidad de adquirir una movilidad social o bien mantener las condiciones en las que fueron formados. Los hijos de familias acomodadas poseen la tendencia a tener un mayor éxito académico comparado con quienes no pertenecen a esas clases sociales. Los niños y niñas que crecen en ambientes menos favorables pueden presentar un déficit de capital cultural y esto tiene una relación directa con las carencias económicas que se viven en sus contextos y que los puede llevar al abandono escolar en edades tempranas para que realicen actividades diferentes a las del estudio y desarrollo académico. La interacción en los contextos de las clases menos privilegiadas orilla a adoptar una serie de prácticas sociales que determinan el capital cultural de las personas.

Para Bourdieu (2005), el capital involucra aquellos bienes materiales o simbólicos que funcionan con relación a un campo, y aun cuando lo hacen de manera independiente, se interrelacionan. Se puede identificar el capital económico, cultural, social y simbólico. Estos bienes son denominados capitales ya que pueden transformarse y convertirse en otra cosa. El autor identifica los siguientes tipos de capital (Bourdieu, 2005):

- a. El capital económico, es descrito por el autor como los recursos y propiedades con que cuenta el sujeto.
- b. El capital cultural, son los títulos académicos, saberes heredados y capitales culturales objetivados como obras de arte o libros.
- c. El capital social, es la red de relaciones sociales y la posición que la persona ocupa dentro de un grupo social.

- d. Finalmente, el autor señala que el capital simbólico es el capital cultural o económico que es reconocido en un espacio social.

Para efectos de los objetivos de este estudio se decidió tomar en consideración al capital cultural como el referente principal para analizar el EA y su relación con las trayectorias educativas de quienes lo han vivido de manera directa. Bourdieu (2005) concibe el capital cultural en tres formas distintas:

- a. Incorporado: Se refiere a la capacidad de la persona de adquirir la identidad del entorno social en el que se desarrolla, en cómo interioriza su cultura. En este caso, el *habitus* es esencial para el aprendizaje cultural individual. Este tipo de capital cultural se adquiere de manera gradual y a lo largo del tiempo.
- b. Objetivado: Está relacionado con el arte, documentos, artefactos, equipos, etcétera. Es todo aquello que sea necesario para apropiarse de la cultura de un grupo social. Este tipo de capital normalmente se presenta de manera material.
- c. Institucionalizado: Tiene que ver con los títulos o certificaciones escolares que posea la persona. Para la obtención de los mismos se requiere de una inversión de tiempo y de dinero. Para el autor, este tipo de capital cultural tiene su mayor representación en forma de dinero al momento de obtener un empleo o una preparación académica.

Esta teoría permitió analizar el EA como un fenómeno socio-cultural que sucede en el estado de Morelos, México. El EA ha limitado en mucho el trayecto escolar y el bienestar social de las mujeres que lo han experimentado. Las limita en sus aspiraciones y ven minadas sus posibilidades de lograr una movilidad social que

les posibilite tener una mejoría en su calidad de vida. Para que el capital cultural (cualquiera que sea su clasificación) pueda desarrollarse, es importante que se entienda el término *habitus*, que el mismo autor define como “el conjunto de los esquemas de percepción, de apreciación y de acción inculcados por el medio social en un momento y en un lugar determinado; es decir, es un conjunto de disposiciones socialmente adquiridas mediante el aprendizaje” y que “aparece como la mediación entre las condiciones objetivas y los comportamientos individuales” (Germana, 1999, p. 57).

El *habitus*, de acuerdo con el autor, hace que personas de un entorno social homogéneo tiendan a compartir estilos de vida similares por su percepción del mundo y, por tanto, su actuación en él. Para el análisis del EA, el pensamiento de Bourdieu permite identificar la influencia del entorno familiar, social y escolar en la incidencia del fenómeno, toda vez que, a decir del autor, las personas responden a formas de pensar, actuar o sentir, que se originan por la posición que se ocupa en la estructura social.

Canclini (1990) profundiza en el *habitus* que plantea Bourdieu y señala que es una forma subjetivada de cultura que es adquirida en las etapas más tempranas de la socialización de los sujetos y que condiciona sus futuras relaciones sociales con los diversos campos con los cuales interactúan en su vida social. También comenta que, dado que el ser humano se desarrolla en una sociedad organizada bajo formas objetivas de cultura, es decir, en un estado institucionalizado, es posible afirmar que las formas objetivas (estado institucionalizado y bienes culturales) y subjetivas de cultura (*habitus*) presentan constantemente una relación dinámica y tensa, es decir, existe una relación que es permanente entre individuo y sociedad. Además, menciona que si el *habitus* condiciona las relaciones entre el individuo y los diversos campos en los que se desenvuelve, entonces es posible también afirmar que puede presentarse en forma de condiciones socialmente favorables o adversas para el individuo en su interacción social dentro de un campo determinado.

Bajo estas premisas, la teoría del capital cultural resulta útil para el acercamiento a los fenómenos del embarazo y la maternidad adolescente, ya que nos permite analizar las ideas y representaciones de los participantes (es decir, su *habitus*), y la manera en la que estas han afectado su trayectoria escolar así como la forma en la que podría condicionar sus futuras relaciones con los diversos campos; si bien es cierto que, como señala el autor, la acción del individuo dentro del campo es capaz de modificar en un momento dado las concepciones e incluso también las reglas del juego (Bourdieu, 2010).

Metodología

Este estudio precisó del uso de los dos enfoques de investigación: el cuantitativo y el cualitativo. En lo referente al enfoque cuantitativo, se utilizó el tipo descriptivo y longitudinal que tuvo como base de recolección un cuestionario que se aplicó a las participantes. Estas respuestas dieron lugar a gráficas que fueron interpretadas usando la estadística descriptiva. En lo que respecta al enfoque cualitativo, se utilizó el Método Torres. Este método de investigación está encuadrado dentro del paradigma cualitativo mayormente, aunque contiene componentes básicos del paradigma como un análisis cuantitativo derivado de la aplicación de una encuesta; considera también la aplicación de entrevistas presecuencializadas a profundidad, así como grupos de enfoque. El Método Torres® ha sido aplicado en más de cien instituciones públicas y privadas en tres estados de la República Mexicana y es reconocido por la UNESCO, se trata de un método de investigación enfocado en el análisis de fenómenos relacionados con el abandono escolar. Se ha usado en estudios sobre abandono escolar desarrollados en estados como Nuevo León, Guerrero y Morelos entre 2010 y 2012; está enmarcado dentro de la fenomenología que es el estudio de las esencias y de los significados

derivados de la experiencia vital de algún fenómeno (Rodríguez, 1999). Es decir, desde las perspectivas y vivencias de las participantes, se analizan los significados de dichas experiencias y el impacto en sus vidas. Por lo anterior expuesto se puede considerar que este estudio metodológicamente es de tipo mixto.

La población participante consistió en mujeres habitantes de Morelos que reunían algunos de los siguientes requisitos:

- a. Ser adolescentes y estar en situación de embarazo al momento de ser contactadas.
- b. Ser adolescentes y tener al menos un hijo.
- c. Que hubieran sido madres durante la adolescencia.

El campo de esta investigación fue el territorio que comprende el estado de Morelos. Se tuvo la oportunidad de contar con estudiantes universitarios de diferentes instituciones de educación superior (IES) que habitan en los municipios pertenecientes a toda la entidad federativa. Se solicitó la cooperación de esas IES y permitieron que sus estudiantes fueran encuestadores. El investigador principal y autor de este capítulo realizó los grupos de enfoque, así como la aplicación de los demás instrumentos de recolección de datos. Se lograron aplicar un total de 4,181 cuestionarios, 147 entrevistas y 4 grupos de enfoque. Todas las encuestas fueron aplicadas de manera anónima para salvaguardar la identidad de las participantes. Lo mismo sucedió con las entrevistas y grupos de enfoque; se firmaron cartas de consentimiento y a las entrevistadas se les asignó un pseudónimo a fin de proteger su identidad. Para efectos de este capítulo, se presentarán los resultados correspondientes a las categorías de análisis relacionadas con la teoría del capital cultural. La temporalidad de la recolección de datos del estudio fue de finales del 2017 a finales del 2022. Durante el año 2023 se realizó el análisis de la información e integración del reporte final.

Análisis de resultados

Para el análisis de esta investigación se determinaron diferentes ejes que dieron paso a la conversión de categorías que permitieron el estudio detallado de la información expresada por parte de los participantes. Los resultados que se presentan a continuación son producto de los ejes o dimensiones definidas bajo las siguientes nomenclaturas: datos generales, relación sentimental con el padre de su hijo, situación de las participantes a partir del embarazo, causas del embarazo, escolaridad de la familia, afectación en su trayecto escolar y afectación en su bienestar social. El 91.7% de las 4,181 participantes del estudio expresaron que tuvieron su primer hijo en edades de entre 16 y 20 años. La distribución de la frecuencia por edad fue muy similar teniendo picos elevados en las edades entre 16 y 17 años. Con respecto al estado civil de las participantes, se puede apreciar que el 52.9% viven en pareja (casadas o en unión libre), un 40.5% son solteras y un 2.3% son viudas. Las edades del papá de su hijo al nacer oscilaron entre los 17, 18 y 19 años que conjuntamente suman el 47.7%, aunque el 36 % de las participantes indicó que la edad del progenitor era de 24 años.

El 70% de las participantes del estudio comentaron que tenían una relación de noviazgo con el papá de su hijo, y el 49% de ellos se casaron o se unieron libremente inmediatamente después de tener la noticia del embarazo. Si bien el 70% expresó que el embarazo fue producto de un error al cuidarse, un 15% comentó que lo planearon con su pareja. Durante las entrevistas surgieron testimonios representativos de la necesidad que tuvo la población en estudio de vivir en pareja ya sea casándose o viviendo en unión libre. "... pues bueno, nos tuvimos que casar presionados por nuestras familias..." (Gladiola, comunicación personal, nov, 17, 2022); "... estamos viviendo juntos en la casa de sus papás en un cuarto que se construyó para nosotros tres..." (Clavel, comunicación personal, octubre, 16, 2021). También emergieron testimonios indicando que

sus familiares habían influido en la decisión de embarazarse a temprana edad, tal es el caso de la participante Rosa: “... mis hermanos me preguntaban seguido que si cuándo iba a ser mamá... que ya querían ser tíos...” (comunicación personal, marzo, 13, 2022); de igual manera, la participante Amapola indicó en su entrevista que: “...mi mamá siempre me dijo que yo debería ya tener un hijo para que ella fuera abuela...” (comunicación personal, mayo, 12, 2021).

Por otro lado, las familias de las participantes eran en su mayoría tradicionales (conformadas por padre, madre y hermanos) en un 70%. Asimismo, el promedio de edad de sus mamás cuando fueron madres por primera vez fue de 16.7 años. Respecto los promedios de escolaridad de sus padres y madres fueron de 87% y 90% respectivamente de hasta secundaria terminada. El 27% de los hermanos(as) de las participantes también tuvieron hijos durante su adolescencia, esto se visualiza en el testimonio de Gladiola: “...yo fui tía desde los 5 años..., mi hermana mayor también fue mamá a corta edad...” (comunicación personal, enero, 15, 2022).

En lo referente al fenómeno en cuestión en las comunidades en las que habita el 60% de las participantes, Gladiola expresó que es común que en su comunidad haya adolescentes en estado de embarazo. Algunas de ellas indicaron en las entrevistas que se trataba de situaciones normales, es decir, que era común que las mujeres adolescentes de la colonia se embarazaran. Varios testimonios como el de Cempasúchil ejemplifican esta situación: “... en mi colonia hay muchas chavas de mi edad que nos hemos embarazado casi al mismo tiempo...” (comunicación personal, febrero, 18, 2022). También en las entrevistas surgieron testimonios en los que se manifestaron situaciones en las que las adolescentes, al estar embarazadas y tener a su hijo, cambiaban de rol en la comunidad. Dejaban de ser adolescentes para convertirse en madres de la colonia con un *status* diferente: “... hoy soy una mamá de la colonia y tengo otras responsabilidades...” (Margarita, comunicación personal, julio, 17, 2022).

Podemos observar que el EA es un fenómeno que ha sido normalizado dentro de los contextos comunitarios y familiares de las participantes. Es decir, los actores que conviven tanto en su comunidad y en su entorno familiar han vivido la experiencia y lo reproducen de manera habitual. Existen presiones en esos ámbitos por parte de los actores principales para que las adolescentes vivan la experiencia de la maternidad. Para muchas de ellas, la maternidad se ve acompañada del cambio del estado civil y dejan de ser las hijas de familia para convertirse en madres de familia con responsabilidades diferentes. Esta reproducción se puede apreciar en las edades en que se embarazaron muchas de las mamás de las participantes y la similitud de los rangos de edad. Se repite un patrón familiar. Otra manera de reproducción se logra percibir en el hecho de que en sus comunidades es habitual el fenómeno en estudio. Gladiola comenta que entre sus amigas de la comunidad tienen dinámicas de competencia entre ellas para ver quiénes se embarazaban más pronto: “... pues entre nosotras echamos desmadre y bromeamos sobre quiénes se van a embarazar más rápido...” (comunicación personal, septiembre, 14, 2022). Se puede apreciar la práctica del *habitus* a través de la validación del EA por parte de los actores de los diferentes contextos en que se desarrollan las participantes. De alguna manera se ha normalizado el embarazarse a edad temprana en estos contextos y no existen aparentemente acciones que contravengan la acción. Las adolescentes son aceptadas y en muchos de los casos premiadas y reconocidas por los miembros de la comunidad y de su familia.

Por otra parte, el 57.9% de las participantes tuvieron que buscar empleo para poder solventar los gastos de la manutención de su hijo. Los tipos de empleo que mencionaron fueron de orden operativo como trabajadoras de tiendas, de papelerías, mercerías y otro tipo de negocios pequeños. También buscaron oficios como trabajadoras de limpieza de casas y de estilistas. Tal fue el caso de Bugambilia, quien comentó en la entrevista que: “... pues me tuve que poner a trabajar limpiando casas, no había de otra, mantener

un bebé es caro...” (comunicación personal, diciembre, 17, 2022). El resto de las jóvenes contactadas que no estaban trabajando indicaron no hacerlo principalmente porque tenían que atender a sus hijos y que ya sea sus papás o su pareja se hacía cargo de su manutención. Un 85.5% de las mujeres que participaron expresaron ganar entre uno y dos salarios mínimos al momento de ser contactadas y de ellas un 71.8% dijo no tener prestaciones de ley. Esta expresión oral derivada de las entrevistas representa esta condición: “... cuando mi hija se enferma pues la tengo que llevar a médico particular pues en el trabajo no me dan el seguro...” (Crisantemo, comunicación personal, febrero, 5, 2021). El 80% de ellas expresaron no ganar lo suficiente para mantener por sí solas a su hijo(a); Amapola, otra entrevistada, comentó que “... pues debo ya mucho dinero a pesar de que trabajo mucho; y mis papás me ayudan, pero pues nunca es suficiente...” (comunicación personal, abril, 18, 2022).

El eje denominado “afectación en su trayecto escolar” está enfocado principalmente en conocer cómo impactó el estar embarazadas en la continuidad de sus estudios. Un 51.51% expresó que decidió no continuar con sus estudios. De este porcentaje, un 38.4% afirmó que el tiempo que dedicaba a la escuela fue destinado a atender a su hijo(a). De ellas, un 22% comentó que la escuela de procedencia no les permitió regresar. Una participante declaró en la entrevista lo siguiente: “... el director me pasó al frente de toda la escuela durante los honores a la bandera y me exhibió como un mal ejemplo ante todos mis compañeros, me sentí muy mal y avergonzada...” (Alcatraz, comunicación personal, agosto, 19, 2022). El 48.49% que sí continuó sus estudios expresó que decidió cambiar de institución y estudiar oficios, siendo el más frecuente el de estilista: “... mejor me metí a estudiar para ser estilista, así pude trabajar más rápido y ganar dinero...” (Violeta, comunicación personal, abril, 9, 2021). El grado escolar terminado de la mayoría de las participantes fue de primero de preparatoria (73%), seguido de tercero

de secundaria con un 15% y de segundo de preparatoria con un 8%. Cifras muy similares a las del grado de escolaridad de sus mamás con un 70% de primero de educación media superior, 12% con secundaria trunca y un 16% con educación primaria trunca. Algunas de ellas señalaron que se les dificultaba encontrar trabajo pues los negocios, instituciones o empresas les pedían el certificado de preparatoria terminada.

Por otro lado, el capital cultural en dos de los tres tipos se ve reproducido al vivir el fenómeno. El incorporado se adquiere a través de la convivencia familiar, social y escolar de las adolescentes. En esta convivencia es notable la normalidad de la condición, y en muchos casos ellas deben acceder a embarazarse para formar parte de esa cultura. El capital cultural institucionalizado se ve reproducido al momento en que la mitad de las participantes decidió no continuar con su trayectoria escolar y se vio en la necesidad de quedarse en casa o bien de buscar un empleo para poder tener una capacidad financiera para solventar gastos que implica el criar un infante. Es importante notar cómo las propias circunstancias de vulnerabilidad de las jóvenes las llevaron a dejar sus estudios y también cómo algunos actores de las escuelas promovieron su salida de la institución. El grado escolar de muchas de sus madres es similar al de la población estudiada, se ve claramente al comparar dos generaciones de la misma familia. Este abandono escolar y sus consecuencias en la vida de las adolescentes se derivan en un estado de vulnerabilidad tanto en lo social como en lo económico y de la posibilidad de tener una movilidad social muy limitada. Esta reproducción se manifiesta de igual forma en lo social cuando el embarazarse a temprana edad se presenta como un hecho normal entre los habitantes del contexto, y también se normaliza cuando el abandono de los estudios se vuelve una circunstancia que suele ocurrir entre las compañeras de clase y amigas de la comunidad. También se normaliza al ser un patrón familiar, pues sus mamás y hermanas truncaron sus estudios. Las condiciones sociales,

acompañadas de las educativas y de bienestar de las adolescentes, tienden a homogenizarse y el embarazo es un factor que las determina. Estamos ante un fenómeno cultural que normaliza la condición social de un segmento de la población que es aceptado y promovido por los miembros de las comunidades. Las adolescentes se ven presionadas de manera sutil o concreta para embarazarse, y se parte de una cultura que determina su trayectoria escolar, su rol en la comunidad, su condición y bienestar social.

Conclusiones

Con relación al fenómeno del EA entre mujeres habitantes de Morelos, México, resulta de utilidad referirse a la teoría del capital cultural, toda vez que permite identificar, en voz de las personas entrevistadas, qué tipo de capital predomina en ellas y cuál es su posición en el grupo social antes, durante y después del embarazo, así como identificar los impactos que tuvo el EA en sus vidas desde lo individual y lo social.

Bourdieu (2005) señala que los modos de dominación dependerán del volumen del capital cultural que posee el individuo teniendo lugar en los distintos espacios (familiar, educativo, profesional, y los hábitos de clase y los valores adicionales de prestigio y reconocimiento). En cierto tipo de sociedades, entre las variedades de capital, el económico y cultural se constituirán como fundamentales para la estructuración del espacio social, mientras que el capital social y simbólico serán principios de rentabilidad a los otros dos. El capital cultural es una herramienta valiosa de análisis a la hora de reseñar las diferencias de los resultados escolares entre los miembros de las diferentes clases y conocer las estrategias ligadas al campo educativo en general.

Respecto al fenómeno del embarazo, si las adolescentes no tienen un buen volumen de capital material, social, cultural o

simbólico, esto afectará su vida futura; si aunado a lo anterior, por efecto de la maternidad, por ejemplo, postergan su regreso a la vida escolar o definitivamente abandonan sus estudios y pueden aspirar únicamente a trabajos poco remunerados, no solo no incrementan su capital, sino que podrían multiplicar la pobreza, la exclusión y la precariedad laboral existente en su entorno.

El *habitus* que existe en las comunidades sociales, familiares y escolares de la población estudiada se ha logrado percibir en esta investigación a través de los testimonios en los que se percibe una presión social hacia las adolescentes para que sean madres en etapas tempranas de su desarrollo. Las mujeres participantes han respondido a estas dinámicas culturales en las que el embarzarse era parte de una normalidad forzada producto, en parte, de una presión social ya sea directa o bien sutil. El EA constituye una circunstancia que las define, las ubica y las identifica como parte de una cultura con acciones y roles específicos.

Para Bourdieu (2005), los sistemas educativos contribuyen a que se reproduzcan las estructuras de relación de poder y las relaciones simbólicas entre las clases. Con relación al embarazo entre mujeres adolescentes en Morelos, esta idea del autor nos permitirá identificar si existe reproducción de las estructuras y de qué manera afecta positiva o negativamente a las mujeres participantes de la investigación, cuál es la intervención de la comunidad educativa para la contención o rechazo del EA, y de qué manera influye con ello en la multiplicación o prevención del fenómeno estudiado. Asimismo, el autor adelanta que la influencia del origen social perdura a lo largo de toda la escolaridad y se hace especialmente sensible en los grandes viajes del recorrido escolar:

La actitud cultural se hereda, los que nacen en un ambiente cultural intelectual son afines a este, contrario a la cultura de las clases no favorecidas y son opuestas a estas instituciones, por lo tanto, la escuela no puede producir un cambio social

limitándose a imponer ideologías, reproduciendo el orden social y legitimando las jerarquías otorgando títulos. (Bourdieu, 2005, p. 76)

Para este autor, la escuela funciona como sistema reproductor de las inequidades sociales mediante los mecanismos de selección y certificación de los individuos más aptos para su inserción en posiciones de ventaja de estructura social. De este modo, quienes poseen un capital cultural heredado, sujetos pertenecientes a la clase dominante, cuentan con mayores posibilidades de tener éxito escolar, en tanto que aquellos que provienen de los sectores sociales más desfavorecidos tienen menos probabilidades de conseguirlo. Siguiendo esta lógica, es posible explicar los procesos que intervienen en la construcción del fracaso escolar. Sin embargo, esto constituye una simplificación tanto de la teoría del capital cultural como de la realidad misma, puesto que se está dejando de lado el análisis de los procesos que permiten explicar tanto el cambio como la movilidad social. Por lo tanto, el abandono escolar y/o la interrupción de la trayectoria escolar de las mujeres estudiadas forma parte de la reproducción del capital cultural que se da entre generaciones familiares y comunitarias. El EA impacta también en lo referente al capital cultural incorporado pues al momento de interrumpir su trayectoria escolar sus grados o certificaciones son menores y por lo tanto tienen menos posibilidades de tener un mejor bienestar y mayor movilidad social.

Por otro lado, la escuela tiene retos importantes en lo referente a la inclusión ya que debe revisar con mayor detalle las acciones relacionadas con la prevención del embarazo y las referentes a la atención específica para estudiantes en gravidez y/o que han vivido la maternidad en edad temprana. Finalmente, el EA en Morelos se presenta como un fenómeno sociocultural que es multifactorial, que determina la trayectoria escolar de una parte importante de ese segmento poblacional y a su vez condiciona su bienestar social

en el momento de abandonar la escuela y enfrentarse a una vida con la responsabilidad de criar a un ser humano en etapas tempranas de su desarrollo.

Referencias

- Bourdieu, P. (2005). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (2010). *El sentido social del gusto. Elementos de una sociología de la cultura*. Siglo Veintiuno Editores.
- Canclini, N. (1990). *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. Grijalbo.
- Comisión Nacional de Arbitraje Médico. (2019). *Boletín número 25*. Recuperado el 16 de febrero de 2024 de <http://www.conamed.gob.mx/gobmx/boletin/pdf/boletin25/b25-7.pdf>
- Consejo Estatal de Población. (2016). *Boletín de Juventud*. Recuperado el 14 de diciembre de 2023 de https://coespo.morelos.gob.mx/images/Investigacion_poblacion/boletin_juventud.pdf
- Consejo Estatal de Población. (2016). *Boletín demográfico*. Recuperado el 12 de noviembre de 2023 de https://coespo.morelos.gob.mx/images/Investigacion_poblacion/boletin_juventud.pdf
- Consejo Estatal de Población. (2020). *Día Nacional para la Prevención del Embarazo no Planificado en Adolescentes*. Recuperado el 11 de enero de 2024 de https://coespo.morelos.gob.mx/images/Investigacion_poblacion/embarazo_2020.pdf
- Consejo Nacional de Población. (2021). *Determinantes del EA en México y su impacto socioeconómico*. Recuperado el 13 de enero de 2024 de <https://www.gob.mx/conapo/documentos/determinantes-del-embarazo-adolescente-en-mexico-y-su-impacto-socioeconomico>
- Fondo de Población de las Naciones Unidas. (2019). *Sistematización de evidencias sobre consecuencias económicas y sociales del*

embarazo adolescente. Fondo de Población de las Naciones Unidas. Recuperado el 15 de noviembre de 2023 de <https://lac.unfpa.org/es/publications/sistematizaci%C3%B3n-de-evidencias-sobre-consecuencias-econ%C3%B3micas-y-sociales-del-embarazo>

Fondo de Población de las Naciones Unidas. (2020). *El impacto de COVID-19 en el acceso a los anticonceptivos en América Latina y el Caribe. Informe Técnico*. Recuperado el 30 de enero de 2024 de https://lac.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/informe_tecnico_impacto_del_covid_19_en_el_acceso_a_los_anticonceptivos_en_alc_1.pdf

Fondo de Población de las Naciones Unidas. (2020). *Matrimonio Infantil y Uniones Tempranas en América Latina y el Caribe en contextos humanitarios y de crisis*. Recuperado el 11 de diciembre de 2023 de: <https://lac.unfpa.org/es/publications/matrimonio-infantil-y-uniones-tempranas-en-am%C3%A9rica-latina-y-el-caribe-en-contextos>

Gobierno de México. (2020). *Informe de la Estrategia Nacional para la Prevención del Embarazo en Adolescentes*. Recuperado el 17 de octubre de 2023 de https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/661025/Informe_Ejecutivo_GIPEA_2020_.pdf

Grupo Estatal para la Prevención de Embarazo en Adolescentes del Estado de Morelos. (2020). *Estrategia Nacional para la Prevención del Embarazo en Adolescentes*. Recuperado el 17 de octubre de 2023 de https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/636468/Informe_GEPEA_Morelos_2020_FINAL.pdf

Instituto Nacional de las Mujeres. (2021). *Estrategia Nacional para la Prevención del Embarazo en Adolescentes*. Recuperado el 28 de noviembre de 2023 de <https://www.gob.mx/inmujeres/acciones-y-programas/estrategia-nacional-para-la-prevencion-del-embarazo-en-adolescentes-33454>

Instituto de la Mujer del Estado de Morelos. (2021). *Se instala grupo estatal para la prevención del embarazo adolescente*. Recuperado

- el 12 de septiembre de 2023 de: <https://www.immorelos.org.mx/post/se-instala-grupo-estatal-para-la-prevenci%C3%B3n-del-embarazo-adolescente-por-sus-siglas-gepea>
- Martínez, R. y Maldonado, E. (2020). Desde la tierra de nunca jamás: México y la epidemia de Covid-19. *Abya-Yala: Revista sobre Acceso à Justiça e Direitos nas Américas*, 4(3), 209-227. <https://periodicos.unb.br/index.php/abya/article/view/35571/28727>
- Morán, C. (4 de octubre 2023). El Gobierno mexicano calcula que los embarazos adolescentes aumentarán un 12% por el confinamiento. *El Economista*. <https://elpais.com/mexico/sociedad/2021-02-12/el-gobierno-calcula-que-los-embarazos-adolescentes-se-incrementaran-un-12-debido-al-confinamiento.html>
- Organización Panamericana de la Salud, Fondo de Población de las Naciones Unidas. (2020). *El Embarazo en la Adolescencia en América Latina y el Caribe. Reseña Técnica Agosto 2020*. Recuperado el 12 de septiembre de 2023 de: https://iris.paho.org/bitstream/handle/10665.2/53134/OPSFPLHL200019_spa.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Organización Panamericana de la Salud, Fondo de Población de las Naciones Unidas, Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2017). *Acelerar el progreso hacia la reducción del embarazo en la adolescencia en América Latina y el Caribe. Informe de consulta técnica*. Recuperado el 15 de diciembre de 2023 de https://iris.paho.org/bitstream/handle/10665.2/34853/9789275319765_spa.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Rodríguez, G., Gil, J., y García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Aljibe.
- Tonche, N. (9 de febrero de 2020). Embarazos de adolescentes han aumentado 20% durante la pandemia. *El Economista*. <https://www.eleconomista.com.mx/arteseideas/El-embarazo-adolescente-en-Mexico-suma-costos-de-63000-millones-de-pesos-anuales-20200806-0117.html>

Torres, A. (2012). Método Torres®. *Método de investigación para el desarrollo de estudios sobre abandono escolar*. Comité Sur Sureste de Cooperación con la UNESCO.

La imagen⁶ ciudadana de jóvenes mexicanos a mediados del siglo XX: la corporalidad en José Gómez Robleda

Dr. Gustavo Adolfo Enríquez Gutiérrez

Profesor Investigador

Universidad Pedagógica Nacional

Unidad 171 Cuernavaca, Morelos

Correo electrónico: gunsen68@hotmail.com

En la impaciente juventud...

*En la impaciente juventud, un día
vale una eternidad por lo que anhela,
por lo que ofrece y por lo que recela,
por lo que aguarda o lo que desconfía.*

Acorta el tiempo su horizonte.

Cría su ruta reiterada cada vela.

⁶ La imagen del mexicano es un concepto acuñado por José Gómez Robleda a fin de dar cuenta de las características psicológicas y somáticas del mexicano promedio a través de mediciones del cuerpo desde la fisiología (análisis de laboratorio en sangre, fluidos, corazón e hígado entre otros), la anatomía (medidas de las partes del cuerpo comparadas con las de europeos y norteamericanos) y la psicología (pruebas psicométricas). En el texto la *Imagen del mexicano* de 1948 indicó estos rasgos somáticos y funcionales del hombre medio como aspectos objetivables para lograr el desarrollo y progreso del país a través de la intervención educativa y social del cuerpo del mexicano y la mexicana.

*Se camina tal vez, ya no se vuela.
Al menos, ésta fue la historia mía.
Se vuelve soledad la compañía,
porque la soledad colmada vela
el rostro de las cosas, y no fía
sino en tejer y destejer su tela.
Al menos, ésta fue la historia mía,
y todo lo demás fue la novela.*

Obras completas de Alfonso Reyes. X Constancia poética
(Reyes, 1959 [1942], p. 210).

Introducción

La idea de juventud está cargada de contenido histórico que da cuenta del imaginario social construido en las instituciones sociales en un tiempo, lugar y contexto dotándole de sentido particular a su contenido. Las significaciones imaginarias sobre los jóvenes a mediados del siglo xx mexicano se construyeron desde la mirada del grupo dominante en el centro del país, pero con profundos matices regionales que dieron formas propias de apropiación y reconstrucción de la concepción del joven en cada contexto particular. Lo anterior permite situar la significación de los jóvenes con un carácter dinámico desde una reconstrucción incesante (Pérez, 2004).

El capítulo tiene el propósito de dar cuenta, a partir de una perspectiva histórica y desde el ensayo, de la imagen que el proyecto de modernidad mexicana en el centro del país en la mitad del siglo xx⁷ construyó sobre los jóvenes. Las significaciones sociales

⁷ La metodología parte de un trabajo histórico que busca a través del análisis de fuentes primarias y secundarias dar cuenta de las ideas sobre ciudadanía en jóvenes elaborada por José Gómez Robleda. Gómez fue un operador académico y político sobre la modernidad nacional en infantes, jóvenes y adultos. Las concepciones de Gómez permiten comprender la ciudadanía en jóvenes además de rescatar

sobre la juventud en la modernidad mexicana de este tiempo ubicaron las características físicas del cuerpo como una parte importante de los imaginarios sobre el mexicano moderno y el mestizaje. El cuerpo de los jóvenes fue precisado a fin de colocar los atributos del nuevo mexicano que nació de la revolución de 1910, pero reolocando sus imágenes sociales en la modernidad durante los gobiernos posrevolucionarios y de la Unidad Nacional de 1920 a 1960.

Los hombres y mujeres jóvenes —y de manera destacada, los hombres— conformaron los atributos físicos, psicológicos y sociales del mexicano. Las mexicanas fueron parte de estos adjetivos; sin embargo, tuvieron papeles claramente diferentes a los de los hombres mexicanos. A pesar de tales diferenciaciones, hombres y mujeres se formaron acorde con la idea de un México moderno expresado en sus rasgos corporales colocados en los portadores de ciudadanía. Se propuso desarrollar lo mexicano a través del cuerpo mestizo estudiado por José Gómez Robleda⁸; el médico, en su pa-

la memoria histórica y entender los cambios, continuidades y discontinuidades sobre el papel de este concepto en las juventudes actuales desde el pasado.

⁸ José Gómez Robleda, en su actividad investigativa-política, buscó dar soluciones a los problemas sociales y educativos desde la previsión social, la higiene, la psicopedagogía, la investigación, la revisión de textos y la formulación de programas educativos; fue miembro del consejo consultivo ante la UNESCO hasta la definición de políticas educativas nacionales. En 1929, inició como médico interno del manicomio general “La Castañeda”; en ese mismo año, fue nombrado jefe de la Sección Médica y de Laboratorio del Consejo Supremo de Defensa y Previsión Social. En 1931, fue jefe de Servicio en el Departamento de Previsión Social de la Secretaría de Gobernación. En 1934, médico especialista en el Departamento de Psicopedagogía e Higiene Escolar de la Secretaría de Educación Pública. En 1935, jefe del Servicio de Psicofisiología del Instituto Nacional de Psicopedagogía (INP) de la Secretaría de Educación Pública (SEP). En 1936, jefe de la Sección Técnica del Consejo Nacional de Educación Superior y de Investigación Científica. En 1941, jefe de la Oficina de Peritos de la Procuraduría del Distrito Federal y Territorios Nacionales. En 1944, miembro de la Comisión Revisora y Coordinadora de Planes de Estudio, Programas de Enseñanza y Libros de Texto de la SEP; jefe de la Sección Educacional de la Comisión Nacional de Planeación para la Paz. En 1947, subdirector de la Dirección de Estadística Educativa de la SEP, además de miembro del Consejo Nacional Consultivo del Gobierno Mexicano

pel de investigador de la UNAM y burócrata del gobierno mexicano, resumió estos imaginarios a partir del hombre medio o mexicano promedio⁹.

El capítulo parte de las ideas del imaginario social de Castoriadis (1988a, 1988b y 1983) a fin de usar sus concepciones metodológicamente para entender las formas en que los significados sociales sobre ciudadanía y juventud se construyeron. El trabajo utiliza el concepto de imaginario social (Castoriadis, 1983) para entender la forma en que se marcó la ciudadanía juvenil a través de leyes, explicaciones científicas y de dos investigaciones de José Gómez Robleda acerca de jóvenes deportistas en 1937 y los jóvenes como integrantes de la imagen del mexicano en 1948.

El imaginario social se habilita, siguiendo a Anzaldúa y Ramírez (2016), a fin de comprender el modo en que los sujetos y la sociedad elaboran incesantemente significaciones sobre el mundo, la sociedad y la existencia. Los imaginarios son creaciones inacabables, infatigables, parciales, limitadas; en un devenir constante, pero provisorio. El proceso histórico en que se elaboran les da un carácter de auto-alteración en las instituciones sociales y en la apropiación individual (Anzaldúa y Ramírez, 2016). El imaginario es producción y resignificación inagotable; en este sentido, tiene una forma precaria, incierta, ilimitada; por ello, es in-definido e in-definible.

Los imaginarios generan lo más exquisito o lo más execrable (Anzaldúa y Ramírez, 2016). Lo imaginario no puede ser objetivado, observado o aislado; de esta manera, su investigación es compleja y

ante la UNESCO. En 1953, subsecretario de Educación Pública. (Gaceta de la Universidad de 1955, p. 6-7, citado por Vázquez, 2018, p. 329)

⁹ El hombre medio fue un concepto acuñado por Gómez Robleda en 1948, pero sus ideas fueron usadas por Vejar en 1946. El hombre medio representó los rasgos medios del cuerpo mexicano a través de medidas corporales, fisiológicas y mentales usando como referencias a la clase media, lo heterosexual, lo citadino y moderno (civilidad, salud y educación) en su caracterización.

no reducible a lo instituido, es creación incesante y potencialmente instituyente (Anzaldúa y Ramírez, 2016). En consecuencia, cuando se habla de lo imaginario, hay que considerar esta doble dimensión (instituido e instituyente) en un incesante devenir, sin que se reduzca a uno de estos contornos (Anzaldúa y Ramírez, 2016).

La ciudadanía, como concepto central de los derechos de las personas, fue formulada en 1949 con la conferencia de Thomas Humphrey Marshall: “Ciudadanía y Clases Sociales” realizada en Cambridge. El trabajo de Marshall permite identificar la forma en que el concepto de ciudadanía dotó tanto de significado como de sentido al papel de los individuos en el mundo moderno. La ciudadanía envolvió la actuación en lo civil a través de la expresión de sus ideas, propiedades y justicia; en lo político, al contribuir activamente en la institucionalización de normas de participación colectiva; en lo social, al promover los derechos de un hombre o mujer de acuerdo con los estándares de la vida civilizada (Buenrostro, 2012).

La ciudadanía englobó formalmente los derechos, la igualdad de los individuos y los vínculos con una comunidad determinada; en el caso mexicano, los rasgos esenciales del mestizo (mujer u hombre). Los derechos, la igualdad y los lazos comunitarios se pusieron de manifiesto en sus aspectos: civil, político y social (Marshall, 1997). El elemento civil se desarrolló en la libertad individual, la expresión de ideas, el pensamiento independiente, el respeto al culto religioso, la propiedad privada particular y la justicia común (Marshall, 1997); el elemento político, en la participación en el ejercicio del poder como autoridad o miembro de un órgano electoral (Marshall, 1997); el elemento social, en el derecho a tener bienes económicos mínimos y la seguridad de contar con una vida civilizada de acuerdo con el canon social (Marshall, 1997).

La juventud como objeto de estudio permite históricamente elucidar las formas en que la etapa antes de la vida adulta concentró

ideas, preceptos y prejuicios sobre el papel social asignado al joven o a la joven. La juventud permite delimitarla en dos sentidos: periodo anterior a la vida productiva y etapa de integración social a través de la formación de una familia. La primera parte del siglo xx presentó los imaginarios sociales institucionales sobre la juventud en normas, leyes y explicaciones que revistieron la calidad de ciudadano en los jóvenes. El imaginario social sobre la juventud mexicana de los años 50 del siglo xx estableció los rasgos que marcarían la vida adulta en la modernidad, civilidad y progreso de un mexicano de clase media, heterosexual, ciudadano y definido según su género (Souto, 2018 y 2017).

En este sentido, la juventud conformó un imaginario social sobre la transición de la adolescencia a la vida adulta en la asignación de roles, papeles y funciones como elementos básicos del proyecto de una futura vida ciudadana (Souto, 2018). El deporte como ejemplo emblemático pintó el semblante de la vida productiva contra el divertimento y el juego de la niñez. El joven o la joven como partes de la clase media fueron portadores de los ideales de la ciudadanía según su sexo: el hombre en el trabajo y la mujer en la casa. El imaginario de la juventud partió de las identidades de clase, género y nación que llevarían al crecimiento del país y a la maduración de esta población a fin de permitirles un papel activo en la construcción social.

La juventud y la ciudadanía como conceptos centrales de este capítulo, apoyados de los imaginarios sociales, permiten organizarlo a partir de tres hallazgos: 1) La ciudadanía a mediados del siglo xx en México, 2) Los jóvenes a mitad del siglo xx en la mirada científica, estos apartados dan cuenta de las leyes, normas y explicaciones sobre las temáticas centrales del trabajo, y 3) La imagen de la ciudadanía en jóvenes y deportistas en José Gómez Robleda, son ejemplos de la forma en que operaron los conceptos de ciudadanía y juventud en la época.

La ciudadanía a mediados del siglo xx en México

El imaginario social de la ciudadanía en el mundo occidental en la mitad del siglo xx fue colocado en la palestra internacional por Marshall en 1949. La ciudadanía entrañó tres dimensiones: civil, política y social además del significado de un hombre civilizado como portador de derechos, igualdad de condiciones y vínculos con su comunidad de origen (Marshall, 1997). Los imaginarios sobre el sentido de la ciudadanía en el siglo xx influyeron en las instituciones de la modernidad a través de la idea de lo civilizado en cada hombre y mujer del mundo occidental.

La ciudadanía mexicana se formalizó a través de normas civiles, políticas y sociales plasmadas tanto en la Constitución de 1917 como en las leyes mexicanas donde apareció la idea de la ciudadanía moderna. En lo civil, en acciones que apoyaron la libre expresión de ideas, libertad religiosa, derecho a la propiedad privada y normas de justicia (Madrid, 2001 y Marshall, 1997). En lo político, en los derechos para votar y ser votado, así como formar parte de instituciones políticas y en procesos electorales (Madrid, 2001 y Marshall, 1997). En lo social, los sistemas de salud y educación unieron esfuerzos a fin de erradicar padecimientos, disminuir la pobreza y apoyar el desarrollo nacional en lo social y económico (Gudiño, 2016; Greaves, 2008 y Vázquez, 2005).

El sistema nacional de salud, educativo y social se instaló en las principales ciudades del país a través de instituciones dirigidas a cada uno de estos propósitos, además de formar la conciencia nacional de los y las nuevas mexicanas, e impulsar los derechos individuales, colectivos y las garantías sociales, políticas y económicas. El imaginario social de la ciudadanía del mexicano y mexicana permeó las leyes e influyó en las instituciones que se construyeron a través del proyecto nacional mexicano de la modernidad, civilidad, progreso y homogeneidad (Gudiño, 2016; Greaves, 2008 y Vázquez, 2005).

El México moderno en 1950 mostró su rostro citadino a través de su capital: el Distrito Federal. La ciudad moderna se exhibió mediante las construcciones monumentales de los arquitectos: Augusto H. Álvarez, Luis Barragán, Teodoro González de León, Ricardo Legorreta, Pedro Ramírez Vázquez, Juan O’Gorman y Mario Pani (Vázquez, 2020). El perfil civilizado, moderno y de progreso de México se quiso mostrar al mundo con el inicio de la edificación de la Torre Latinoamericana y de Ciudad Universitaria en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

Lo mexicano se analizó críticamente a través del libro *El laberinto de la soledad* de Octavio Paz, donde se describió al mexicano en su ser individual y colectivo en una mezcla de abatimiento e insuficiencia. La ciencia mexicana se colocó dentro del recién creado Instituto Nacional de Investigación Científica (INIC), y el Partido Revolucionario Institucional (PRI) inauguró el Instituto Nacional de la Juventud Mexicana (INJM) (Aguilar y Serrano, 2012).

El cine mexicano presentó tres textos cinematográficos que dieron cuenta de los efectos de la modernidad mexicana: Alberto Gout, *Aventurera*; Luis Buñuel, *Los olvidados* y Joaquín Pardavé, *Primero soy mexicano*. Se realizó el séptimo Censo General de Población y se inauguró el Canal 4, lo que llevó al inicio formal de la televisión mexicana (Aguilar y Serrano, 2012) y a la educación melodramática sentimental del mexicano, fiel heredera del cine. La televisión llevó el rancio colorido citadino a los espacios de encierro y divertimento público.

La exposición/homenaje a Diego Rivera se realizó el 1 de agosto de 1949, donde se dibujó, pintó y coloreó la idea evolutiva y progresista del mestizaje mexicano como parte del programa de modernidad nacional. El presidente Miguel Alemán Valdés calificó a Rivera de “genio como pintor” (Rodríguez, 2018, s/p). La exposición mostró los colores, las formas y los cuerpos de mexicanas y mexicanos mestizos apegados a la modernidad imperante en la nación mexicana (Pitol, 2008).

En la música de concierto destacaron las obras de Arturo Márquez, *Danzón No. 2* de 1950; Chávez, *Sinfonía No. 3* de 1951; Galindo, *La manda* de 1950; Moncayo, *Zapata (Tierra de temporal)* de 1949 y Ponce, “Instantáneas mexicanas” de 1947. La música permeó el sentido nacional, la idea de entrecruzamiento entre lo indígena, español, occidental y mexicano dando cuenta de los sonidos variados de nuestra cultura y su inserción en la modernidad del mundo occidental.

En las novelas, destacó *Al filo del agua* de Agustín Yáñez de 1947 junto con *Los de abajo* de Mariano Azuela de 1916, *Pedro Páramo* de Juan Rulfo de 1955 y *La muerte de Artemio Cruz* de Carlos Fuentes de 1962. Los textos contaron claramente la vida social, política y cultural del México moderno entretejido con el progreso personal, los arrebatos de la moral laica, el cuestionamiento a los valores católicos y la problemática social imperante en un país con grandes contrastes sociales.

La ciudadanía simbolizó, en la primera mitad del siglo xx, en lo “civil” prerrogativas individuales de expresión, opinión y moral religiosa, además del derecho a la propiedad, la justicia y la libertad de cerrar contratos lícitos (Marshall, 1997). La Constitución mexicana de 1917 formuló el derecho a la propiedad privada en el artículo 27 y las garantías individuales de igualdad, libertad de expresión, trabajo, asociación política y seguridad social fueron inscritas en los artículos 2.º, 5.º, 7.º, 8.º, 9.º, 10.º, 11.º, 14.º, 16.º y 24.º (Madrid, 2001).

La ciudadanía “política” representó la legalidad de las personas al contribuir con el sistema político mexicano tanto como autoridad, o miembro de este sistema a través de órganos de representación popular diseñados por representantes colectivos constituidos lícitamente (Marshall, 1997). La Constitución mexicana de 1917 suscribió en el artículo 34 la prerrogativa a la ciudadanía mexicana en detrimento de la naturalización de extranjeros, y en el artículo 35 el ejercicio de negocios autorizados basados en la propiedad

preferentemente de mexicanos nacidos en el país (Madrid, 2001 y Yankelevich, 2014).

La ciudadanía “social” abarcó la autorización legal al bienestar económico; el tener una vida de acuerdo con los ideales de civilidad conforme a los estándares de la sociedad a través del sistema educativo y de los servicios sociales de seguridad pública (Marshall, 1997). Asimismo, abarcó la facultad de recibir la educación de todas y todos los mexicanos en el artículo 3.º, así como el derecho de los pueblos indígenas, la salud y una vivienda decorosa en todos y todas las mexicanas en el artículo 4.º. El beneplácito a un medio ambiente limpio a fin de procurar el desarrollo de la colectividad también se plasmó en el artículo 4.º; el bienestar personal en el artículo 46.º y el derecho a un trabajo honesto y socialmente productivo en el artículo 123.º (Madrid, 2001).

El imaginario social de la ciudadanía mexicana fue expresamente señalado a mediados del siglo xx en lo civil, político y social en la Constitución de 1917. El imaginario ciudadano se apuntó en sus aspectos esenciales a través del proyecto político de los gobiernos posrevolucionarios y de la Unidad Nacional; sin embargo, quedó claramente impugnado por las diferencias sociales, culturales, políticas y económicas de otros grupos al margen de la ciudadanía mestiza. Las huellas acotadas de la ciudadanía mestiza desde la clase media, la urbanidad citadina y la heterosexual dominante no corrieron de igual modo en todos los grupos sociales¹⁰.

El imaginario de la calidad ciudadana de los jóvenes se indicó legalmente a principios del siglo xx, en el *Código Penal Mexicano (1871)*¹¹, y en el *Código Civil para el Distrito Federal y Territorios*

¹⁰ Las diferencias de género, etarias y discapacidad estudiadas en el siglo XXI pueden dar cuenta de esta diversidad; por ejemplo, el género en la historia en J.W. Scott (1996); la juventud en Soler Durán y Padilla Arroyo (2010) y la historia de la discapacidad en Argentina, Brasil y España con el trabajo de Gildas Brégain (2022).

¹¹ El Código Penal Mexicano de 1871 se mantuvo hasta 1928; un año después fue modificado y tres años después fue nuevamente reformado en 1931. Los cambios

Federales (DOF, 1928). El *Código Penal Mexicano* subrayó la exigencia sobre los delitos, la delincuencia y la criminalidad a partir de los catorce años. La ciudadanía legalmente estableció la obligación de la tutela en menores de dieciocho; la posesión plena de la ciudadanía en hombres solteros a los veintiunos y en casados a los dieciocho. La edad fue parte de la fisonomía formal de la ciudadanía mexicana y de su imaginario social a mediados del siglo xx mexicano.

El *Código penal para el Distrito Federal y Territorios de Baja-California sobre delitos de fuero común y para toda la República sobre delitos contra el Federalismo* (MJEI, 1872) señaló la negativa de adquirir matrimonio en adolescentes menores de catorce años y en niñas de doce años. Asimismo, estableció la independencia económica y social de las mujeres de sus tutores hasta los treinta años. En este sentido, las diferencias sexuales y etarias entre hombres y mujeres fueron los indicadores de la vida productiva de los y las jóvenes en este momento histórico.

Por consiguiente, el imaginario social sobre la ciudadanía en las y los jóvenes estuvo delimitado por los atributos legales que indicaron su actividad civil, política y social señalados en la *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos* de 1917, en las leyes, normas y códigos imperantes; por ejemplo, en el *Código Civil para el Distrito Federal y Territorios Federales* y el *Código penal para el Distrito Federal y Territorios de Baja-California*.

Finalmente, la normatividad en la mitad del siglo xx mexicano indicó el significado y el sentido de la ciudadanía marcando los ideales liberales, las condiciones laborales y civiles delimitadas por la edad y el género. En el apartado siguiente, se analizan las perspectivas científicas que dieron explicación a la juventud y su papel en el imaginario social en la década de los cincuenta del siglo pasado.

de sentidos e importancia de los códigos penales fueron investigados de manera detallada por Díaz-Aranda (2014).

Los jóvenes a mitad del siglo XX en la mirada científica

La concepción de juventud a principios y mediados del siglo pasado estuvo fuertemente influenciada por los trabajos de Ortega y Gasset, Karl Mannheim y Talcott Parsons. En nuestro país, las teorías de Ezequiel A. Chávez sobre la adolescencia y juventud, y el firme peso de la medicina española a través de Gregorio Marañón¹², definieron gran parte de sus explicaciones. Los imaginarios sociales sobre la juventud tuvieron un aroma poderoso de estos autores en las significaciones institucionales prevalecientes en la época.

El imaginario sobre la generación señalado por Ortega y Gasset ([1923] 2022), estableció su sentido en los modos de existencia, voces e intenciones de una época mostradas en la conciencia de un grupo; de manera textual, aludió a los conflictos generacionales lo siguiente:

El espíritu de cada generación depende de la ecuación que esos dos ingredientes formen, de la actitud que ante cada uno de ellos adopte la mayoría de sus individuos. ¿Se entregará a lo recibido, desoyendo las íntimas voces de lo espontáneo? ¿Será fiel a éstas e indócil a la autoridad del pasado? Ha habido generaciones que sintieron una suficiente homogeneidad entre lo recibido y lo propio. Entonces se vive en épocas cumulativas. Otras veces han sentido una profunda heterogeneidad entre ambos elementos, y sobrevinieron épocas eliminatorias y polémicas, generaciones de combate. En las primeras, los nuevos jóvenes, solidarizados con los viejos, se supeditan a ellos; en la política, en la ciencia, en las artes siguen dirigiendo los ancianos.

¹² Gregorio Marañón fue un médico especialista en endocrinología que estudió las hormonas humanas a fin de establecer los roles sociales de hombres y mujeres fundamentándose en las diferencias biológicas estudiadas en su teoría de las secreciones internas y su diferenciación sexual en un contexto cultural donde la sexualidad solo implicaba procreación, tal como lo señala Castejón (2013).

nos. Son tiempos de viejos. En las segundas, como no se trata de conservar y acumular, sino de arrumbar y sustituir, los viejos quedan barridos por los mozos. Son tiempos de jóvenes, edades de iniciación y beligerancia constructiva. (Ortega y Gasset, [1923] 2022, p. 24)

La idea de generación denotó dos magnitudes: lo señalado por la anterior y la alteración por la nueva. Las magnitudes implicaron, en el primer caso, lo recibido, lo vivido en las ideas, las valoraciones e instituciones como algo necesario; el segundo caso, dejar fluir la propia espontaneidad crítica de cada uno en lo instituido a fin de modificarlo. La idea de generación fijó a los jóvenes como portadores de los conocimientos de la generación anterior o constructores de un nuevo saber al cambiar el que le precede.

La generación en Karl Mannheim ([1926] 1993), fue la expresión social y mental de un grupo a partir de su posición económica, de clase y poder. La generación brotó de un elemento natural: la vida, la muerte y la edad; sin embargo, su “ser con el otro” indicó su sitio en la sociedad (Mannheim, [1926] 1993). El enclave de clase se asentó en la historia por el nacimiento, la tradición, las formas de vida y el pensamiento grupal (Mannheim, [1926] 1993).

La generación plasmó su unidad histórico-social en el destino común de un grupo entrelazando lo social, real y espiritual en un momento determinado (Mannheim, [1926] 1993). Los individuos instauran ligaduras sociales en un espacio histórico mediante sus fuerzas socio-espirituales. Los imaginarios sociales de Ortega y Gasset y de Mannheim sobre la generación influyeron en las significaciones sobre la juventud en los ámbitos sociales y académicos de mediados del siglo xx en México y el mundo.

La juventud fue estudiada en México por Ezequiel A. Chávez a principios del siglo xx, quien la integró en una de estas seis etapas: niñez, juventud, edad viril, edad madura, senectud y decrepitud (Meza, 2017, p. 256). La infancia y juventud fueron examinadas

de forma más precisa por este autor. La infancia la dividió en tres etapas: “pre-escolar”, “edad de párvulos” y “puericia”. La infancia abarcó del nacimiento hasta los trece años en la mayoría de los casos.

La juventud, en Chávez, se dividió en “adolescencia” y “juventud”. La adolescencia iniciaba de los nueve y medio años, y terminaba a los veintitrés años aproximadamente. La segunda parte de la juventud comenzaba a los veintiunos y finalizaba a los treinta años. La juventud, según la mirada de Chávez, fue un periodo de inseguridades en lo corporal, anímico y social.

La educación de los jóvenes en Chávez envolvió la división entre hombres y mujeres a partir de actividades físicas específicas y de una educación moral disímil. El desarrollo del futuro ciudadano civilizado en la juventud estuvo condicionado directamente por su sexo. Las actividades físicas en jóvenes fueron: “[...] juegos deportivos, acompañados y rectificadas por acertados ejercicios respiratorios, y por los que, sin violencia, fijen actividades correctas y hagan que el organismo funcione de modo armonioso” (Meza, 2017, p. 257).

En el caso de las jóvenes, “[...] las actividades ideales para las jovencitas era caminar, coser y jugar tenis. El objetivo principal era reservar las energías que en un futuro se utilizarían durante el embarazo” (Meza, 2017, p. 259). Los hombres dirigirían sus actividades físicas y espirituales al trabajo productivo y las mujeres a su labor como futuras madres en el marco de la familia. La adolescencia y juventud serían los actores centrales de la conformación de la ciudadanía en Chávez, mediante una formación escolar acorde con sus papeles como trabajadores o amas de casa.

El imaginario de juventud desde la perspectiva internacional fue marcado por Talcott Parsons en la importancia de la edad sostenida por los lazos familiares, la educación formal, el trabajo y la colaboración con la comunidad en los Estados Unidos. La cavilación de Talcott se centró en roles sexuales heterogéneos en infantes, jóvenes y adultos; en este sentido, escribió:

En ambos sexos, la transición a la total adultez significa la pérdida de ciertos elementos “glamorosos”. De ser el héroe atlético o el rey del baile en el colegio, el joven se convierte en un ejecutivo prosaico o en un abogado. La participación adulta más exitosa en símbolos de prestigio no es de un orden diferente de aquella de la cultura juvenil. El contraste en el caso del rol femenino es quizás igualmente agudo, con al menos una fuerte tendencia a tomar el patrón “doméstico” con el matrimonio y la llegada de niños. (Pérez, Valdez y Juárez, 2008, p. 51)

La visión parsoniana de los roles sexuales fue determinante sobre el papel social asignado a hombres y mujeres adultos de mediados del siglo pasado: el hombre proveedor y trabajador; la mujer madre y esposa en el hogar. El imaginario sobre el papel diferencial de los sexos a principios del siglo xx quedó plasmado en la perspectiva del médico español Marañón ([1930] 1970) a través de sus palabras:

...la mujer, en cambio, se ha especializado en una función trascendental para la especie: la maternidad; que origina el gran incremento de un grupo de órganos adaptados a este determinado fin. Debiéndose probablemente a esta conversión de una gran parte de la energía evolutiva hacia la maternidad, el retraso del desarrollo de la mujer frente al otro sexo. (p. 44)

El trabajo científico de Marañón a principios del siglo xx estableció un acotamiento biológico sobre la evolución de la sexualidad humana, la intersexualidad y las diferencias sexuales entre hombres y mujeres. Los caracteres sexuales le permitieron estudiar desde la endocrinología las hormonas humanas e indicar los papeles de cada uno de los sexos y sus funciones sociales opuestas. La endocrinología de Marañón generó imaginarios sociales binarios que marcaron exclusiones y discriminaciones sociales sobre los sexos.

De esta manera, Marañón insistió sobre el papel de la mujer:

La mujer es psicológicamente una hermana menor del hombre, porque ello es necesario para el auge de las cualidades psicológicas y afectivas propias a la maternidad —hipersensibilidad, ternura, espíritu de sacrificio, atención exquisita a los problemas prácticos, tendencia conservadora— y su libido poco intensa, y su erotismo embotado, porque la maternidad exige utilizarlos como simples medios de acceso para el fin reproductor, y energías que se oponen y no como objetivos terminales. Voluptuosidad y maternidad son dos energías que se oponen y en cierto modo se neutralizan. (Marañón, 1970, p. 246)

Las ideas desprendidas sobre la juventud en la primera mitad del siglo xx en México circularon por medio de imaginarios sociales sostenidos por el proyecto de modernidad mexicana. La futura ciudadanía mexicana de los y las jóvenes fue adherida a los roles sociales distintos en el género de la época. La juventud fue parte de los imaginarios de un grupo social encargado de preservar los valores de la mexicanidad mestiza, la nación homogénea y las concepciones sociales de la clase en el poder. La visión científica y de progreso sobre lo mexicano en la juventud fue adjetivada desde la urbanidad, la civilidad y la heterosexualidad. A continuación, se describen estos roles sexuales distintos en mexicanos y mexicanas a partir del trabajo del médico José Gómez Robleda.

La imagen ciudadana de jóvenes y deportistas en José Gómez Robleda

El significado de juventud en los años cincuenta en el siglo pasado fue circulado en los distintos espacios culturales a través de la literatura, la radio, la prensa, la música y el cine. La literatura de

los cuarenta y principios de los cincuenta abrió de manera muy clara los sucesos de la vida contemporánea mexicana a la sociedad a través de la narrativa. Novelas como *El luto humano* (1943) de José Revueltas y *Al filo del agua* (1947) de Agustín Yáñez fueron relatos puntuales sobre la sociedad mexicana de mediados del siglo xx, estos aunados a *El laberinto de la soledad* (1950) de Octavio Paz. La escritura de estos autores fue una reflexión y análisis agudo sobre la condición de las y los mexicanos modernos (Glantz, 1970).

El laberinto de la soledad de Octavio Paz subrayó el imaginario social sobre la adolescencia asumido a mitad del siglo pasado en México; Paz escribió: “El adolescente vacilante entre la infancia y la juventud, queda suspenso un instante ante la infinita riqueza del mundo”; e indicó más adelante, en este mismo libro: “[...] el adolescente no puede olvidarse de sí mismo, pues apenas lo consigue deja de serlo” (Paz, 1956, pp. 9-10, citado por Glantz, 1970). La incertidumbre, el egocentrismo y los cambios movieron las concepciones reinantes sobre la adolescencia en el imaginario social mexicano como objeto de formación ciudadana.

El imaginario social que prevaleció en el momento sobre los jóvenes se mostró de manera global a través del cine con películas como: *Los viejos somos así* (1948), *El casto Susano* (1952), *Mi campeón* (1939) y *Los hijos de don Venancio* (1944), de Pardavé; *Las tandas del principal* (1949), *En tiempos de Don Porfirio* (1939) y *México de mis recuerdos* (1943), de Bustillo Oro; *La familia Pérez* (1948), de Gilberto Martínez; *Ojos de juventud* (1948) y *El Ropavejero* (1946), de Gómez Muriel; y *Azahares para tu boda* (1950) y *Cuando los hijos se van* (1949), de Soler (Mercader, 2013).

El cine retrató, transmitió y destiló los imaginarios decantados sobre la juventud cuyo foco fue la homologación de las características de este grupo en la sociedad mexicana de forma limitada y acotada. La realidad juvenil fue reconstruida en el relato cinematográfico a fin de describir, registrar y testimoniar la concepción de hombres y mujeres tras el cartabón de los ideales socialmente

clamados por el nacionalismo mexicano y de la ciudadanía formalmente indicada en las normas y leyes imperantes.

El cine de los cuarenta narró a las mexicanas y los mexicanos desde el paternalismo y el machismo familiar; en especial, señaló las buenas costumbres del futuro adulto al reproducir los esquemas patriarcales magnificados por las apologías aclamadas socialmente desde el celuloide (Mercader, 2013). En los años cincuenta, aparecieron en la pantalla grande dos contrastantes visiones de juventud; por un lado, los jóvenes dichosos, pulcros, honorables, cándidos, dulces, educados, dispuestos a seguir con los papeles enseñados por los mayores; por el otro lado, se encontraban los sediciosos, iracundos, violentos, cuestionadores y pandilleros retores de la autoridad adulta (Mercader, 2013). La juventud se debatió entre estos dos polos según el imaginario dominante; el deporte, fue una muestra del papel asignado al joven en el futuro mundo del adulto.

El deporte y su relación con la ciudadanía en 1940 fue estudiada por José Gómez Robleda en su trabajo como investigador en el Departamento de Psicopedagogía y Médico Escolar (DPyME) de la Secretaría de Educación Pública (SEP). En ese momento, Gómez argumentó sobre el juego al indicar que este tenía un aspecto substancialmente biológico enlazado con el crecimiento y el aprendizaje, especialmente con los infantes de preescolar (Gómez, 1940).

El deporte fue inexcusable de la salud en hombres y mujeres, pero quedó subordinado a las tareas maduras productivas adultas; en palabras de Gómez, “[...] hasta que llega la hora de la maternidad para la mujer y el momento de la seriedad, la responsabilidad y el trabajo para el hombre” (Gómez, 1940, p. 292). El deporte no podía dejar a un lado las responsabilidades que un hombre y una mujer madura deberían tener como sus máximas sociales: “trabajar en los hombres y procrear en las mujeres”.

De forma enérgica, señaló Gómez (1940): “El deporte y no otra cosa es la actividad de algunos burócratas encumbrados [...] Nunca

un parásito social de esta categoría produce nada ni afronta la viril y masculina responsabilidad característica del hombre adulto sexualmente equilibrado” (p. 297). El hombre viril, equilibrado y masculino fue un adulto sexualmente preparado para el trabajo socialmente fecundo acorde con su sexo.

El deporte en Gómez no podía ser la actividad central de hombres y mujeres adultos, sino parte de la educación física. El ejercicio fue una técnica de apoyo en la vida social a través de la salud pública y la higiene mental (Gómez, 1940). En la salud pública, su utilidad se reflejó en las fábricas y campos deportivos con el fin de cultivar hábitos de orden, solidaridad y disciplina (Gómez, 1940). En la higiene mental, ayudó en la pugna contra el autismo, negativismo, la esquizofrenia, la excitación de maniacodepresivos y el aprendizaje de la disciplina con enfermos mentales y paranoicos (Gómez, 1940 y Enríquez, 2022).

El deporte en jóvenes fue tolerado como parte de la educación física, la higiene mental o una actividad profesional de educadores que trabajan impartiendo educación física (Gómez, 1940). El deporte como actividad secundaria sirvió como una forma de identificación del hombre “mejor dotado” por las mujeres para la reproducción. Los ejercicios físicos fueron actividades improductivas cuando absorbían la actividad de hombres y mujeres mediante conductas desviadas o tendencias homosexuales (Gómez, 1940 y Enríquez, 2022). La excesiva actividad deportiva, de acuerdo con Gómez (1940), provocó:

...la intersexualidad de los deportistas: viriloide en las mujeres y feminoide en los hombres. La misma intersexualidad viriloide de las mujeres deportistas, de manera fundamental, procede del estudio de la variabilidad de los caracteres y la feminoide en los hombres, de la zurdería; a los hechos fundamentales debe agregarse otros que ya se manifiestan al hacer, simplemente el estudio descriptivo de los caracteres. (p. 337)

El deporte no podía ser una labor plena en hombres y mujeres dada la premisa de Gómez; su violenta aplicación restaba virilidad o feminidad a mexicanos y mexicanas, generando la incapacidad para una vida madura y prolífica en quienes la realizaban. La educación física fue una empresa secundaria solamente útil en la educación y la higiene, pero dependiente plenamente del trabajo viril masculino y la procreación femenina.

Al final de la década de los cuarenta, Gómez escribió sobre la imagen del mexicano y expresó su visión sobre el hombre medio a partir de su caracterización morfológico-estructural y somática. El hombre medio le llevó a interpretar racionalmente la estructura y morfología de hombres, mujeres, jóvenes e indios además de la familia, la casa, el vestido, el trabajo, la educación, las comunicaciones, la delincuencia y los intereses de vida de los y las mexicanas (Gómez, 1948). El mexicano fue analizado a través de su cuerpo y rasgos psicológicos dando cuenta de su naturaleza biológica y de sus atributos particulares.

El cuerpo del mexicano y la mexicana le permitieron establecer una caracterización nacional y racional del mestizo a fin de alcanzar la modernidad con el hombre medio. Gómez (1948) sintetizó la imagen del mexicano en la frase siguiente: “Si en nuestra carne no hubiera polvo de Sol –por decirlo así– seríamos extraños a la familia de sus hijos y nunca habríamos encontrado la felicidad de la luz que alumbra el mundo, ni la gran aventura de la luz que brilla a la razón humana” (pp. 8-9). La familia y la razón se hicieron carne para establecer el “nosotros” nacional en esta parte del mundo y la existencia habitable de las y los mexicanos usando la ciencia como epítome de la razón corporal.

El mexicano tuvo para Gómez un componente intersexual feminoide expuesto a una vida teórico-idealista: introvertido, esquizotímico, neurótico obsesivo y proclive a la locura esquizofrénica (Gómez, 1948, p. 21). La mexicana fue orientada hacia una vida práctico-realista, extrovertida, ciclotímica, neurótica, histérica

y tendiente a la locura maniacodepresiva (Gómez, 1948, p. 22). El hombre idealista, introvertido y la mujer realista, extrovertida en un México necesitado de hombres “activos” y mujeres “pasivas”, según Gómez Robleda, no permitían el crecimiento óptimo del país; sin embargo, los imaginarios de hombres y mujeres en esta dicotomía poco ofrecerían a la tarea de hacer una labor equitativa, equilibrada y autónoma de un México diverso.

Los jóvenes fueron caracterizados como faltos de interés por los sucesos de la vida y de manera particular por aquello que sucede en la escuela (Gómez, 1948). Los jóvenes pueden ser fácilmente sugestionables debido a su falta de reflexión, propensión al escándalo y su distracción constante le llevan a la búsqueda de aventura; no obstante, son poco traumatizados (Gómez, 1948). En resumen, señaló Gómez (1948), “[...] puede mejorar su psicología, por otra parte, con métodos educativos que den a los jóvenes la oportunidad necesaria para una participación en la vida con mayor sentido de responsabilidad” (pp. 24-25).

La ciudadanía en los jóvenes fue asentada por Gómez (1948) en cuatro pilares: educación, economía, salud y un medio adecuado. La educación, capaz de brindar los elementos esenciales de la formación de la mexicana y el mexicano moderno. El desarrollo económico, apoyado con bases sólidas en el bienestar y tranquilidad en las personas al sufragar sus necesidades de alimentación y vivienda. La salud, apoyada de la higiene mental, escolar y social permitiría la participación activa en un mundo civilizado. La transformación física del medio, ayudada por el crecimiento cultural de los mexicanos en lo civil, político y social, cambiarían la fisionomía de las y los jóvenes. El joven y la joven podrían conformarse como buenos mexicanos y llegar a ser el hombre medio al cultivar su desarrollo ciudadano en lo civil, político y social.

El joven y la joven mexicanos, en la posición de José Gómez Robleda, fueron ingeniosos e inteligentes; les asusta el porvenir, pero, si asumen un pensamiento racional y moderno podrían contar

con la técnica para la industria, la seguridad en la vida y erradicar misterios, sueños y fantasías a fin de colocarse en el presente del progreso y en la civilidad del mundo moderno (Gómez, 1948). El optimismo de Gómez sobre los jóvenes y su visión ciudadana terminó por remarcar discriminaciones que a la larga se convirtieron en exclusiones raciales, racistas y racialistas. La certeza racional terminó por desconocer las divergencias en un país multicultural, pluriétnico, heterogéneo y diverso como lo fue y es México.

Conclusiones

La imagen de ciudadanía de Gómez fue parte de los imaginarios sociales sobre la juventud en la década de los cuarenta y cincuenta del siglo xx en México. La imagen del mexicano (hombre y mujer) apareció a través de las marcas visibles del proyecto del mestizaje nacional en el hombre medio. Los imaginarios sociales sobre juventud y ciudadanía estuvieron cargados por el proyecto de modernidad imperante. La ciudadanía juvenil fue ordenada desde la gramática de la ciudadanía en Marshall además de las leyes y normas imperantes en México y las ideas científicas en boga que indicaron las diferencias sexuales entre hombres y mujeres.

Las leyes, normas y reglamentos en la mitad del siglo xx mexicano, de manera especial desde el centro del país, establecieron de modo general el sentido de la ciudadanía marcando los ideales liberales de respeto a las condiciones laborales, propiedad privada y libertades civiles delimitadas por la edad y el género. Los jóvenes fueron la pieza importante del engranaje ciudadano al ser los portadores del cambio y/o la conservación de las ideas de las generaciones pasadas. Los jóvenes fueron los encargados de la continuidad o el cambio de la nación, de ahí su importancia en el crecimiento civil, político y social del país.

La explicación científica desde el enfoque reinante fue parte

de los imaginarios de un grupo social autorizado a preservar los valores de la mexicanidad mestiza, una nación homogénea desde las concepciones sociales de la clase en el poder mediante sus ideales de modernidad y progreso. La visión científica y de progreso sobre lo mexicano en la juventud fue adjetivada en la urbanidad, la civilidad y la heterosexualidad remarcando las tareas productivas o procreadoras según el sexo.

El joven y la joven mexicanos fueron, en palabras de Gómez (1948), parte de los mexicanos “ingeniosos e inteligentes”; les preocupaba el futuro, pero, si aceptaban un pensamiento racional y moderno, podrían contar con las herramientas laborales que les aseguraría un empleo digno y un papel claro en la sociedad mexicana. El presente productivo, donde el mexicano y la mexicana futura construirían el progreso y la civilidad del mundo moderno; sin embargo, asomaron a la puerta de la nación los cuerpos de infantes, adolescentes, indígenas, discapacitados, pobres, trabajadores, homosexuales y lesbianas con otras formas de ser y estar en la alteridad desde donde exigieron tímidamente su reconocimiento como parte de otras ciudadanías corporales diversas.

Referencias

- Anzaldúa Arce, R.E. y Ramírez Grajeda, B. (2016). Reflexiones sobre la investigación de lo imaginario. En L. Pérez y G. A. Enríquez (Coords.), *Imaginario social y representaciones sociales. Teoría sobre el saber cotidiano*. UAEM.
- Aguilar Casas, E. y Serrano Álvarez, P. (2012). *Posrevolución y estabilidad. Cronología (1917-1967)*. INEHRM.
- Buenrostro Sánchez, I. (2012). La ciudadanía de T. H. Marshall. Apuntes sobre un concepto sociológico olvidado. En S. Gallego Trijueque y E. Díaz Cano (Coords.), *X Premio de Ensayo Breve “Fermín Caballero”* (pp. 59-84). ACMS. ht-

- [tps://acmspublicaciones.revistabarataria.es/wp-content/uploads/2016/09/2.accesit_10.Fer_Cab.2011.pdf](https://acmspublicaciones.revistabarataria.es/wp-content/uploads/2016/09/2.accesit_10.Fer_Cab.2011.pdf)
- Brégain, G. (2022). *Para una historia transnacional de la discapacidad*. CLACSO.
- Castoriadis, C. (1983). *La institución imaginaria de la sociedad. Volumen 1. Marxismo y teoría revolucionaria*. Tusquets.
- Castoriadis, C. (1998a). *Los dominios del hombre*. Gedisa.
- Castoriadis, C. (1998b). *Hecho y por hacer*. EUEBA.
- Castejón Bolea, R. (2013). Marañón y la identidad sexual: biología, sexualidad y género en la España de 1920. *ARBOR Ciencia, Pensamiento y Cultura*, 189(759), 1-9. <https://arbor.revistas.csic.es/index.php/arbor/article/view/1544>
- Código civil para el Distrito y Territorios Federales en materia común y para toda la república en materia federal, Diario Oficial de la Federación (1928). México, Talleres gráficos de la nación. https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/ccf/CCF_orig_26may28_ima.pdf
- Díaz-Aranda, E. (2014). *Lecciones de derecho penal para el nuevo sistema de justicia en México*. UNAM-III/ STRAF.
- Enríquez Gutiérrez, G. A. y Morales Hernández, M. U. (2020). Corporalidad ciudadana y subjetivación escolar en México (1940-1950): la biotipología de José Gómez Robleda. *Revista Debates por la historia*, 8(2), 131-161. <https://vocero.uach.mx/index.php/debates-por-la-historia/issue/view/112>
- Enríquez Gutiérrez, G. (2021). Masculinidad y deporte a mediados del siglo xx en México: la interpretación de José Gómez Robleda, 1937. *Revista Alter Enfoques Críticos*, 25, 51-69. <http://www.alterenfoques.com/alter25>
- Glantz, M. (1971). *Onda y escritura: jóvenes de 20 a 33*. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. https://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/onda-y-escritura-jovenes-de-20-a-33--0/html/c6a83f9b-dd2a-4036-9f90-127d008e44f4_5.html#I_0
- Gómez Robleda, J. (1948). *La imagen del mexicano*. SEP.

- Gómez Robleda, J. (1940). *Deportistas*. SEP/ DPyME.
- Greaves, L. C. (2008). *Del radicalismo a la unidad nacional. Una visión de la educación en México contemporáneo 1940-1964*. COLMEX.
- Gudiño Cejudo, M. R. (2016). *Educación higiénica y cine de salud en México de 1925-1960*. COLMEX.
- Madrid Hurtado, M. (2001). La constitución de 1917 y sus principios políticos fundamentales. En D. Valadés y R. Gutiérrez Rivas (Coords.), *Economía y constitución* (pp. 41-59). UNAM-III. <https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/1/95/4.pdf>
- Mannheim, K. (1993). El problema de las generaciones. *Reis*, (62), 193-242 (Obra original publicada en 1926). https://reis.cis.es/REIS/PDF/REIS_062_12.pdf
- Marshall, T. M. (1997). Ciudadanía y clases sociales. *Reis*, 79(97), 297-344 (Obra original publicada en 1949). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=760109>
- Marañón, G. (1970). *La evolución de la sexualidad y los estados intersexuales*. Editorial Nacional. (Obra original publicada en 1930).
- Mercader, Y. (2013). La juventud en el discurso cinematográfico nacional. *Tramas*, (40), 215-234. <https://tramas.xoc.uam.mx/index.php/tramas/article/view/670>
- Meza Huacuja, I. (2017). Ezequiel A. Chávez y la secularización del adolescente mexicano: Ensayo de psicología de las adolescencias (1928). *Relaciones Estudios de Historia y Sociedad*, 38(150), 247-279. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0185-39292017000200247&lng=es&nrm=iso
- Ministerio de Justicia e Instrucción. (1872). *Código penal para el Distrito Federal y Territorios de Baja-California sobre delitos de fuero común y para toda la Republica sobre delitos contra el Federalismo*. Secretaría del Ministerio de Justicia e Instrucción. https://sistemabibliotecario.scjn.gob.mx/sisbib/Obra_antigua/OA-2008/2559/2559_1.pdf

- Ortega y Gasset, J. (2022). *El tema de nuestro tiempo y otros ensayos*. Alianza.
- Paz, O. (1967). *El laberinto de la soledad*. FCE.
- Parson, T. (1942). La edad y el sexo en la estructura social de Estados Unidos, The American Sociological Association. *American Sociological Review*, 7(5), 604-616.
- Pérez Islas, J. A. (2004). Historizar a los jóvenes. Propuesta para buscar los inicios, En J. A. Pérez Islas y C. P. Maritza Urteaga (Coords.), *Historia de los jóvenes en México. Su presencia en el siglo XX* (pp. 17-32). SEP-IMI/AGN.
- Pitol, S. (2008). De cómo Diego Rivera volvió a inventar el mundo. *Crónicas. El Muralismo, Producto de la Revolución Mexicana. América*, (13), 186-194. https://repositorio.unam.mx/contenidos?c=oWZKv7&d=false&q=*&i=1&v=1&t=search_0&as=0
- Rodríguez, I. (2018). Coatlicue asiste al homenaje a Diego Rivera, 1949. *Malba Diario*. <https://www.malba.org.ar/coatlicue-asiste-al-homenaje-a-diego-rivera/?v=diario>
- Scott, J. W. (1996). El género: una categoría útil para el análisis histórico. En M. Lamas (Comp.), *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual* (pp. 265-302). PUEG.
- Soler Durán, A. y Padilla Arroyo, A. (2010). *Voces y disidencias juveniles. Rebeldía, movilización y cultura en América Latina*. UAEM.
- Souto Kustrín, S. (2018). Historiografía y jóvenes: la conversión de la juventud en objeto de estudio historiográfico. *Páginas*, 10(22), 16-38. <http://revistapaginas.unr.edu.ar/index.php/RevPaginas>
- Souto Kustrín, S. (2017). Juventud, Teoría e Historia: La formación de un Sujeto Social y de un Objeto de Análisis. *HAOL*, 13, 171-192. <https://digital.csic.es/handle/10261/162771>
- Vázquez, M. (2020). Día del arquitecto: 10 mexicanos destacados. Irrupción, modernidad e identidad son sus elementos

comunes. *Real Estate. Market & Lifestyle*. <https://realestatemarket.com.mx/noticias/arquitectura/30255-dia-del-arquitecto-10-mexicanos-destacados>

- Vázquez Bernal, K. (2018). José Gómez Robleda: Pionero de la biotipología michoacana. En L. Ojeda Dávila (Ed.), *Pioneros de la antropología en Michoacán. Mexicanos y estadounidenses en la región tarasca/purépecha* (pp. 323-371). Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo/ Facultad de Historia/ Instituto de Investigaciones Históricas/ Coordinación de la investigación Científica/El Colegio de Michoacán/Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología.
- Vázquez, J. Z. (2005). *Nacionalismo y educación en México*. COLMEX.
- Véjar Vázquez, O. (1946). *Hacia una escuela de unidad nacional*. SEP.
- Yankelevich, P. (2014). Naturalización y ciudadanía en el México posrevolucionario. *Estudios de historia moderna y contemporánea de México*, (48), 113-155. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26202014000200004

La formación docente en la educación indígena, trayectoria en la Universidad Pedagógica Nacional

Dra. Beatriz Tenorio Sánchez

Profesora Investigadora

Universidad Pedagógica Nacional

Unidad 171 de Cuernavaca, Morelos

Correo electrónico: betesan30@hotmail.com

Introducción

La educación en el contexto indígena siempre ha sido tema de debate, no solo en el sentido del significado de esta población en tema de educación, sino por las estrategias utilizadas para su funcionamiento. Los contextos, los recursos humanos, materiales y las estrategias políticas en materia educativa, de alguna manera impactan en los docentes de educación indígena. Este documento presenta la preocupación sobre los efectos de la formación del docente de educación indígena desde el programa educativo de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), Licenciatura en Educación Preescolar y Educación Primaria para docentes del medio indígena, plan 90 (LEPEPMI-90, referido de esta manera en este documento). El análisis concibe la interculturalidad como una arista en las

trayectorias formativas dentro de la UPN, en dos unidades: la 123 (Iguala, Gro.) y la 171 (Cuernavaca, Mor.).

El presente texto es parte de una investigación doctoral que tiene como pregunta de investigación el cómo incide la práctica docente de los académicos en la formación del estudiante de la LEPEPMI-90. A lo largo de su desarrollo, se recuperan experiencias de estudiantes en su proceso o su paso por la UPN, permitiéndoles expresarse desde lo vivido para poder reconstruir esa vida escolar y sus efectos en su formación docente. Resulta interesante interpretar esas expresiones de desilusión, de incomprensión y de su propia conceptualización respecto a lo que significó formarse como docente del medio indígena.

A través de dicho análisis se podrá generar un reconocimiento en esos procesos desde una mirada crítica de autoanálisis que oriente hacia la mejora de la labor que se hace como institución, reconocida en el marco de la formación y profesionalización docente en México. De esta manera, se dejarán ver esas áreas de oportunidad que permitan superar los retos que se requieren para cumplir las expectativas desde las propuestas de la política educativa nacional.

Revisión de la literatura

Dentro de este documento se establece una analogía entre lo que es la trayectoria formativa y cómo entendemos la formación docente. Esta última pregunta tendría varias respuestas, y en este caso, desde mi trayectoria profesional con más de 30 años en la práctica docente, me permito emitir una construcción personal basada en la experiencia y la literatura leída que más adelante comentaré. La formación docente podría entenderse como aquel proceso que desarrolla habilidades, actitudes y saberes que transforman a un sujeto,

capaz de atender las necesidades de sus alumnos dentro de la práctica docente, tratando siempre de lograr la mejora profesional.

En primer lugar, para comprender la formación docente es importante conocer la responsabilidad que implica la tarea. Se busca lograr, a través de diversos caminos, estrategias o medios, que otro sujeto construya conocimiento y/o aprendizaje; asimismo, se ha tratado de incidir, desde la práctica educativa que personalmente se realiza, en que el sujeto logre la comprensión del propio pensar, y tal vez sea lo más difícil. No obstante, como señala Gadamer (1999), en realidad es una tarea nada difícil porque no es un privilegio de determinados estratos, no es tampoco un privilegio de capacidades excelsas; es, como afirma Hegel: “verse a sí mismo y ver los propios objetivos privados con distancia quiere decir verlos como los ven los demás.” (citado por Gadamer 1999, p. 46). Esto último se considera una idea básica del hacer docente, precisamente porque como formador educativo se trabaja con sujetos pensantes cuyas características diversas los hacen únicos; es una cualidad que se debe tener para comprender las necesidades y procesos que los alumnos tienen, lo que debe reducir esa práctica de la generalización que proviene de esas particularidades.

Para poder iniciar esta discusión retomamos algunos elementos teóricos que se han analizado en la formación docente que se ha tenido en las instituciones formadoras. La obra de Ferry (1990), *El trayecto de formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*, reconoce la formación docente como un proceso complejo en sí y paradójico, contradictorio; además, hace una crítica basada en las visiones de los gobiernos. Planteaba que los criterios para esta se derivaban de una estructura oficial donde se veía una formación requerida, una formación dada. Su obra es muy clara en cuanto a su análisis, sus planteamientos tienen una visión crítica respecto a cómo se ha visto la formación del docente; no obstante, sería muy amplio para abordarlo a detalle. Rescatamos solo la idea sobre el fracaso que los gobiernos han tenido en esta tarea, basando sus

reformas en estructuras ya establecidas; en lugar de solucionar el problema, lo han dejado en un estado alarmante.

Para Ferry (1990), “la formación es un proceso de desarrollo individual tendiente a adquirir o perfeccionar capacidades” (p. 52). Planteado desde esta perspectiva, y con base en la crítica hecha, el autor observa que en la formación se incluye esa vida escolar bañada de éxitos y de fracasos, y plantea como un error el intentar formar solo con base en la configuración que le imprime el formador. En su lugar, concluye que “formarse es reflexionar para sí, para un trabajo sobre sí mismo, sobre situaciones, sobre sucesos, sobre ideas” (Ferry, 1990, p. 54); es, en este sentido, esperar que eso se logre en la formación del docente dentro de un marco reflexivo, analítico y crítico.

Han existido diversos trabajos que indican posturas sobre este tema. Una vía de comunicación para su debate han sido los *Cuadernos de Discusión* editados por la Secretaría de Educación Pública, en México, uno de ellos escrito por Arnaut en 2004. En su escrito, “El sistema de formación de maestros en México. Continuidad, reforma y cambio”, hace un recorrido por los eventos que ha tenido que pasar el docente; un poco en el mismo tenor de Ferry (1990), Arnaut (2004) plantea cómo surgen las instituciones formadoras de docentes desde finales del siglo XIX hasta el segundo tercio del siglo XX, haciendo énfasis en cómo ha sido la misma historia que ha marcado la necesidad de reformas y crear las instituciones formadoras de docentes, siendo la UPN una de ellas, en 1978.

Arnaud (2004) indica que desde 1970 esta necesidad fue surgiendo debido al aumento de la matrícula a nivel nacional que provocó un desequilibrio entre la oferta y la demanda, lo que marcó la falta de maestros a nivel nacional, pero especialmente en el nivel rural. De manera conjunta con las reformas educativas, fueron creándose nuevas estrategias de formación y actualización del magisterio en México; tal fue el caso en los 90s con la reforma de la modernización educativa, donde se crea el documento sobre el

Acuerdo de la Modernización Educativa que contempla la creación del programa educativo de la LEPEPMI 90, el cual surge con la necesidad de profesionalizar al docente indígena o incluso a formarlo. Así, la formación docente fue sufriendo cambios, dando lugar a un docente nuevo y profesional, porque igual que Ferry lo planteó en su obra, no se consideraba al docente como un profesional; la diferencia se marcaba ante la creación de las universidades con mayor auge en las últimas décadas del siglo XX, dejando el perfil docente por debajo de un universitario, una acción de esto fue el hecho de elevar la formación del docente a nivel licenciatura en la década de los ochenta.

Una investigación realizada por los mismos años es la de Inés Aguerrondo (2003), presentada también en los cuadernos de discusión, titulada “Formación docente: desafíos de la política educativa”, donde con una visión crítica se plantea a las políticas educativas como parte de las estrategias en la formación. Sus planteamientos abordan la formación en Latinoamérica, centra su investigación en dichos países. Es importante resaltar la coincidencia con Arnaut, ya que de igual forma analiza cómo las reformas educativas se realizan tratando de perpetuar un modelo político ideológico; al dar a conocer el modelo, promueve el aprendizaje de los nuevos contenidos planteados, entre otras cosas. Respecto al detrimento de la función docente, otro dato interesante, se ve la formación incluida en una universidad, pero con visión minimizada; los docentes de la universidad que atienden la formación inicial del docente, son los menos expertos en el conocimiento disciplinar. A través de esto podemos identificar esa poca atención que tiene la formación docente y que en este caso es un referente que explica el trabajo que se hace en la UPN.

Una investigadora reconocida en este tema es la Dra. Patricia Ducoing Watty, de la UNAM, quien en sus vastos trabajos nos da todo el panorama de la formación docente en México. El análisis retomado es el estudio realizado en la obra *Procesos de formación, 2002-2011 tomo I*, editada por Asociación Nacional de Universidades e

Instituciones de Educación Superior (ANUIES) y Consejo Mexicano de Investigación Educativa, en 2013. Plantea cómo en el país existe una visión hegemónica reflejada en una idea de formación fundada en la modelación, conformación y configuración; por lo tanto, se busca controlar y regular la acción docente. No obstante, es una situación no aplicada en el estricto sentido de la formación docente, sino de la formación del sujeto, donde no se atienden particularidades y solo las normatividades que rigen una sociedad. Ante esta idea, Ducoing (2013) concibe a la formación como:

...una realización del hombre, que lo acompaña durante toda su existencia, esa se inscribe siempre en el registro del inacabamiento, de la incompletitud, esto es, en el devenir que como sujeto se está dando, se está construyendo, y que no se clausura sino hasta el ocaso de la vida. (p. 48)

Esto, visto desde una generalidad, trata su sentido social, pero trabajándolo desde lo que nos atiende que es la formación docente. Se concibe al sujeto solo como un ser social desde su nacimiento hasta su muerte; de esta manera, nos dirigimos a ese sentido activo de intervención en la formación de otros sujetos. Es aquí donde Ducoing (2013) plantea que el tema de formación no está resuelto, el sujeto sigue en formación por toda su vida. Hay evidencias que dan cuenta de los lamentables resultados, donde se puede ver cierto fracaso en la formación docente, pretendiendo siempre desarrollar un sinfín de características, habilidades o competencias, atendiendo las políticas neoliberales. Esa idea puede leerse tácitamente, pues ella considera que la formación es el medio del sistema: “la formación de profesores remite a la inculcación, al adoctrinamiento de las pautas específicas de razonamiento y de actuación, como caricatura, todavía, de los rezagos de la modernidad” (Ducoing, 2011, p. 429). Es por ello que Ducoing (2011) tiende a ponderar una perspectiva de emancipación en la formación del docente; a su vez,

retoma la idea de Freire y empata con tres acciones principales del pedagogo brasileño: problematización, reflexión y autotransformación como elementos básicos.

Realmente no se pretende construir un concepto que pueda ser aceptado como único o válido para el lector. La implicación de hacer todo un recorrido por diferentes autores nos permite encontrar no solo una concepción sino muchas, hasta llegar a una disertación al respecto; no obstante, tampoco se pretende restringir el concepto a esta interpretación. Planteado el término desde una perspectiva de cambio y transformación, la formación del docente debe llevar impreso en su hacer el conocimiento de su propio trabajo que le permita reconocer lo que necesita para trascender; como menciona Stenhouse (2007), “si el profesor ha de experimentar en el laboratorio de su propia clase y estudiar cuidadosamente su propio caso habrá de otorgarle más tiempo para planificar y reflexionar” (p. 81), lo que da lugar a que el propio docente sea quien se dé cuenta de las necesidades de su quehacer docente y desde ahí pueda mejorar, a la vez que se está formando con la finalidad de lograr esa transformación en la tarea docente.

Este análisis evidencia que somos parte de la vida política que define al país. La UPN representa un mejor nivel de formación de los docentes, y su origen se basa en satisfacer necesidades educativas de docentes en servicio; sin embargo, fue gestada desde el marco político de ese momento —a finales de los 70—, por lo menos el proceso de gestión para su creación así fue dado. Esta institución adquirió un relevante significado precisamente por caracterizarse como una universidad que crea programas a fin de mejorar la formación y establecer criterios para la contratación del personal que constituiría la planta docente. No obstante, en ese proceso interfirieron distintas situaciones “políticas” que generaron cambios en la institución; una de ellas fue la descentralización en la década de los 90, dejando en manos del Estado el funcionamiento de esta universidad y la toma de decisiones de las tareas universitarias.

La formación docente en la Universidad Pedagógica Nacional

Sabemos que en México, quienes se encargan de formar a los docentes de preescolar, primaria y secundaria, son las normales, instituciones de educación superior especializadas que juegan un papel prioritario en las reformas educativas; les corresponde estar a la vanguardia en cuanto a cambio de planes y programas y todo lo que implica una reforma. Desde su creación, en estas instituciones se le ha dado importancia a formarse como docente desde la práctica reflexiva; es decir, el futuro docente se construye haciendo docencia de tal forma que se tenga un acercamiento con la realidad y sus problemas, lo que debe llevarlo a buscar soluciones que mejoren las realidades educativas. Sin embargo, esto es cuestionable cuando se hace una mirada a la práctica docente. Siguiendo la misma línea, la UPN también pondera en cada uno de sus programas educativos una profesionalización que lleve al docente a una formación de innovación, iniciativa, reflexión, crítica e intervención que ponga en juego sus conocimientos y competencias para la práctica, la investigación y la intervención.

Una formación docente basada en las ideas de Stenhouse, como referencia, es lo que la UPN incluye en su programa de LEPEPMI 90. Esto puede verse dentro de la propuesta curricular de este programa, donde se plantea que el estudiante podrá:

Indagar y problematizar su práctica docente, para elaborar propuestas educativas que tomen en cuenta: las características del niño y la comunidad, los principios psicopedagógicos, así como la normatividad, los programas y objetivos vigentes para la educación preescolar y educación primaria. (UPN, 1990, p. 8)

Teóricamente, podemos decir que se trata de lograr un perfil congruente con ideas acordes a un docente que vaya más a allá de

ser un reproductor y ponga más atención a las necesidades de sus alumnos y sus contextos. O bien, como lo plantea Imberón (2013), “implica reconocer que los profesores pueden ser verdaderos agentes sociales, planificadores y gestores de la enseñanza-aprendizaje, generadores de conocimiento pedagógico y, por ende, de promover el cambio y que pueden intervenir, además, en los complejos sistemas componen la estructura social y laboral” (p. 4), acciones muy comunes para la UPN. Estamos seguros de que provocamos en los estudiantes dudas constantes, sin que se lograra comprender que se estaban ofreciendo oportunidades para formarse en un marco de educación crítica.

A pesar de dejar claro que si bien se plantea al docente desde el hacer, es preciso el análisis del proceso de formación que se desarrolla dentro de la institución formadora, a lo que muchos autores llaman formación inicial, que también se puede definir como un primer nivel profesional. Del estudio en cuestión trataremos de comprender de qué manera esos procesos de formación dentro de la UPN se articulan con los principios que se establecen desde la política educativa y los planes de estudio de los programas de licenciatura que se ofrecen, haciendo énfasis en la licenciatura en Educación Primaria y Educación Preescolar para Docentes del Medio Indígena (LEPEPMI 90).

Desde la creación de la UPN (1978), se ha buscado el mejoramiento de los profesionales de la educación a través de programas educativos que formen y profesionalicen a los docentes en servicio, de tal forma que se cubran las necesidades que se indican por medio de las reformas educativas planteadas por el Sistema Educativo Nacional como parte de la política educativa. Esto queda muy claro dentro del Decreto de Creación (Diario Oficial, 1978): “Las funciones que realizará la Universidad Pedagógica Nacional deberán guardar entre sí relación permanente de armonía y equilibrio, de conformidad con los objetivos y metas de la planeación educativa nacional” (p. 15).

Desde esta perspectiva, retomamos el sentido de las licenciaturas dirigidas a la formación del docente indígena, iniciada con la licenciatura en Educación Indígena (LEI) en 1982 en la UPN Ajusco y con la licenciatura en Educación preescolar y educación primaria para docentes del medio indígena (LEPEPMI) en 1990 en el resto del país. En ambos casos, se esperaba formar profesionales de la educación para contextos indígenas teniendo como principal propósito formarlos con capacidades para la elaboración de propuestas pedagógicas. Tal como lo plantean Czarny, Navia y Coronado (2023), la educación indígena ha tenido presencia desde los años 60; se realizaban actividades de promotoría cultural y docencia en las comunidades del medio rural. Es por ello que se crea el primer programa formativo de docentes indígenas, la LEI, que inicia en Ajusco en respuesta a la cantidad de docentes que fungían con esta labor, pero no tenían una formación específica o universitaria. De la misma forma, en atención a esta necesidad, más tarde en los 90 también se atiende desde las entidades a través de las distintas unidades UPN existentes a lo largo del país. El programa de LEPEPMI 90 llevaba un fin común al primer programa: la formación a nivel licenciatura de aquellos docentes —sin la formación— que se desempeñaban como docentes de educación primaria y educación preescolar del subsistema de educación escolar indígena. Por ello, eran programas distintos con características similares, además de ir dirigidos a poblaciones del mismo contexto.

La LEPEPMI surge en 1990 con las características de los programas de estudio de la UPN, tratando de dar respuesta a las necesidades del magisterio. Otro hecho que caracteriza el surgimiento de esta licenciatura es la proximidad del nuevo modelo educativo que se estaba gestando para la educación básica, programa para la modernización educativa, una nueva reforma que marcaba una gran necesidad en la profesionalización de los docentes en servicio, tal como se plantea en las directrices del modelo en el estado de Guerrero, en el Programa para la Modernización Educativa

1990–1994 (1991) donde se hace un balance de la población escolar indígena del nivel preescolar. Con base en ello, se plantea:

...la profesionalización de las educadoras bilingües con un alto nivel académico que responda a las exigencias indígenas de la entidad, dado que existen 487 educadoras que aún no han concluido su normal básica, las cuales representan el 58% del total, contando únicamente con estudios de secundaria o bachillerato y un curso de inducción a la docencia para ingresar al servicio, escolaridad que no es suficiente para el desempeño de la docencia. (pp. 48-59)

Esta situación no es exclusiva del nivel preescolar. Al hacer el balance en el nivel primaria de la misma forma, el Programa para la Modernización Educativa 1990–1994 (1991), señala que “se requiere de un sistema de actualización pedagógica permanente para el personal directivo y docente bilingüe en servicio” (p. 51). Situación que indica la pertinencia de la LEPEPMI 90.

Sin embargo, en estos procesos políticos pudimos darnos cuenta que la UPN estaba pasando por una crisis de pertenencia; se había descentralizado el control de las universidades pedagógicas a los gobiernos estatales y con ello la política educativa, especialmente la reforma de la modernización educativa alcanzó la vida de la UPN y por ello entró en el ideal de un gobierno que buscaba preparar a los sujetos con perspectiva crítica para un mundo globalizado. Lo anterior se expone en lo que declaró Fuentes Molinar (1979), Secretario de Educación, cuando se dio la reforma de la modernización: “el propósito es superar el enfoque educacionista, que prescinde de los factores sociales, y una pedagogía envejecida, de inspiración idealista y expresión retórica, tan influyentes en la formación del maestro” (p. 101). No obstante, era solo una inspiración idealista, porque para las UPN no resultó como se tenía pensado; en cada estado se empezó a hacer una vida universitaria propia, lo único que

nos unía eran los programas que se impartían; aún teníamos una dependencia académica.

Así que igual que en varias unidades UPN del país, la Unidad 123 de Iguala, Guerrero y la Unidad 171 de Cuernavaca, Morelos, inician ofertando el programa educativo de LEPEPMI 90, destinado a todo aquel que tenga la función de educar como docente titular dentro del Sistema Educativo del medio indígena, además de hablar una lengua original. Esta investigación versa sobre la formación de los estudiantes del programa, profesionales de la educación y la influencia que ejerce en su formación profesional. El programa académico se compone de tres etapas: propedéutica, básica y terminal; en esta última, los estudiantes trabajaron con una de las opciones para titularse; es decir, una propuesta pedagógica que funcione como alternativa de titulación y responda a alguna de las problemáticas educativas que enfrentan los estudiantes en su práctica docente.

La licenciatura se crea para ofrecerse en las unidades UPN del país, orientada a la profesionalización de aquellos docentes y directivos indígenas que se encontraban laborando como docentes en ese medio, pero que no tenían la formación para la docencia. Como parte de los requisitos para el ingreso de esta licenciatura, se pedía estar frente a grupo y hablar una lengua originaria, así que la mayoría de los estudiantes eran profesores de educación indígena, hablantes de una lengua. Con estas características, la modalidad de estudios del programa fue semiescolarizado; asistían a clases el día sábado ya que el propósito era que lograsen profesionalizarse y obtener un título que garantizara su estabilidad laboral principalmente y en consecuencia lograsen dentro de sus escuelas diseñar y proponer estrategias para la mejora de la educación indígena y la formación de docentes.

Al paso de los años, la situación inicial cambió. Alrededor de la década del año 2000, por acuerdos con las autoridades estatales y orientaciones de la política educativa, se fueron incorporando otro tipo de estudiantes, aquellos que fungían como instructores

del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) o instructores contratados por los municipios y que su contexto de práctica fuese en el medio indígena, aparentemente. Las orientaciones de la política educativa a nivel estatal permitieron el ingreso de los estudiantes a LEPEPMI 90 con perfil de bachillerato, sin práctica docente y no siempre con conocimiento de alguna lengua. De esta forma, los acuerdos realizados con el CONAFE, quien capta jóvenes como instructores comunitarios, trajeron a la UPN un nuevo estudiante, aquel que tenía como objetivo tener un título de docente, aun cuando no se encontrase ni perteneciera a este contexto indígena.

Ya han pasado más de 30 años de la creación de este programa formativo, así que este estudio sirvió para hacer una revisión sobre la relación entre la práctica docente, la formación y los aspectos del contexto y sujetos a quien va dirigido: caso, la LEPEPMI 90. Esto a fin de entender cómo ese carácter indígena dio lugar a una profesionalización docente y sobre todo a la inserción del principio de interculturalidad en el desarrollo de su currículo. Precisamente, la preocupación se resume a la manera en cómo se forman nuestros estudiantes, los que deben tener una formación específica por el contexto del que forman parte y al que de alguna forma ya educan, cumpliendo los principios del programa.

La interculturalidad como una vertiente en la formación del docente indígena en la UPN, se retoma como un eje articulador entre el programa educativo y la población escolar que se integre a este. Es importante señalar que ha representado un reto para los docentes formadores de la universidad, pues esa idea de conceptualizar la interculturalidad, como lo dice Rebolledo (2012), ha provocado un efecto paralizante en los profesores ya que no se ha logrado la definición acabada ni se han propuesto recomendaciones pedagógicas apropiadas que orienten sus acciones interculturales dentro del aula, no siendo esto exclusivo de los profesores-estudiantes, sino de los propios docentes que forman a los futuros docentes de educación indígena.

En esta tesitura se considera que la interculturalidad aún es una asignatura pendiente porque se establece relación con conceptos de cultura, lenguas, contexto rural, costumbres, y más...; o bien, como lo plantea Rebolledo (2012), la interculturalidad en su concepto se simplifica y folcloriza, una situación que nosotros no hemos interiorizado adecuadamente, y nos remitimos a hablar de su lengua, de sus costumbres, su forma de vestir y tratar de resaltar eso que los caracteriza, cuando en realidad se debe ir más allá de estas manifestaciones. La manera en cómo podemos relacionar el trabajo que se lleva a cabo en el programa de LEPEPMI, llega a darnos muestra de algunas situaciones similares; se les incita a ser promotores de su propia cultura y rescatar sus lenguas, por mencionar algunas acciones. Centrando este análisis, es importante hacer la reflexión en torno a esos aspectos que nosotros como formadores debemos recuperar para que el estudiante logre apropiarse de lo que representa su formación dentro del contexto indígena.

Comprender y practicar la interculturalidad no es fácil, porque si bien se integra a los discursos dentro de la educación superior como una consideración hacia los jóvenes indígenas, se llega a perder la idea de todo aquello que representan los mismos. Czarny, Salinas y Navia (2021) algo nos dicen al respecto, planteándolo desde el trabajo que se hace con los estudiantes indígenas de UPN. Hablar de trabajar con un programa de formación indígena, implica “reconocer orígenes étnicos diversos, dominios variados del español como segunda lengua, así como de las lenguas originarias historias escolares muchas veces accidentadas, expectativas personales y comunitarias diversas” (p. 151), sin dejar de lado elementos propios de este tipo de población, como la discriminación, situación económica, que muchas veces les impide continuar estudiando. Analizando estos elementos, representa una complejidad para el docente formador que no emerge del medio indígena; no puede comprenderlo porque no ha sido parte de su vida.

Dentro de esta investigación y siendo parte de la planta docente, al interactuar con mis pares se llegaron a vivir experiencias que mostraban esas relaciones entre los estudiantes respecto a los diferentes programas educativos de la universidad, y donde es inevitable la relación entre los estudiantes indígenas del programa y aquellos que no lo son. Incluso, la denominación del programa lleva implícita una definición del tipo de estudiante a quien va dirigido, lo que se tipifica entre los propios estudiantes y en ocasiones hasta en los propios docentes formadores.

La investigación realizada nos dio muchos aportes acerca de situaciones, tal vez subjetivas, pero importantes para los estudiantes respecto a cómo vivían las experiencias dentro de las aulas de la UPN. Por ejemplo, cuando se les preguntó sobre la adquisición de conocimientos para articular lo aprendido en clases con lo que necesitaban en su práctica docente, sus respuestas fueron poco alentadoras: “Las actividades que los maestros nos piden, las hacemos porque necesitamos aprobar el curso, pero no nos significa nada, porque al no hacer práctica docente, no sabemos, por ejemplo, hacer un diagnóstico...” (GF-, comunicación personal, 23 de diciembre de 2021)¹⁵. Esto es parte de la formación que el estudiante tuvo en esta universidad, que notablemente muestra vacíos en los perfiles trazados en el programa.

Metodología

Una vez planteados los referentes que justifican la formación de los docentes indígenas en los programas educativos de la UPN, es necesario clarificar el proceso metodológico de la investigación realizada de la que se deriva este documento. Es un estudio basado en

¹⁵ Clave otorgada a la entrevista realizada a un estudiante del programa de LEPEPMI.

la narrativa con un poco de etnografía, que tiene como propósito presentar las aristas que definen la formación de los docentes de educación indígena; es decir, describir y comprender los procesos que se provocan dentro de dos unidades UPN del país, la Unidad 123 de Iguala, Gro., y la Unidad 171 de Cuernavaca, Mor., recuperando los escenarios de las prácticas educativas y las impresiones de los propios estudiantes.

Hablar de la *investigación educativa* funciona para contextualizar la presente investigación, ya que esta se realizó dentro del campo educativo. Se buscó indagar en los elementos que intervienen en el proceso educativo y se analizaron fenómenos socioeducativos que tienen que ver con aquellos elementos que debieran favorecer la formación docente. Este trabajo es producto de un proceso discontinuo, pero en contraste; esto quiere decir que la investigación de la Unidad UPN 123 se desarrolló del 2017 al 2019 como una investigación de tesis doctoral que trabajó la formación del estudiante de LEPEPMI y sus efectos en la eficiencia terminal. Asimismo, es una investigación que se centró en gran medida en los procesos dentro de las aulas de la universidad; es un cúmulo de actores educativos que de cierta manera mantienen un factor común: son actores del proceso dentro de la licenciatura en educación preescolar y primaria del medio indígena. Hablamos de los docentes formadores y de estudiantes de la licenciatura, donde indudablemente tienen que ver sus necesidades de formación académica y actualización.

Respecto a la investigación realizada en la Unidad UPN 171, el estudio de igual forma se centró en los estudiantes que se encontraban cursando la LEPEPMI durante el ciclo escolar 2021–2022. La finalidad era conocer la visión que ellos tienen sobre su formación profesional, que expresaran sus experiencias y a partir de ello pudiera contrastarse la vida académica de una y otra población, no solo para encontrar similitudes y diferencias, la idea gira en torno a reconocer esos aspectos coyunturales que nos caracterizan como institución profesionalizante.

En este estudio, la metodología utilizada se basó en la etnografía. Podemos decir que su rasgo central es la permanencia del investigador durante un tiempo prolongado en el terreno, participando en forma abierta o encubierta en la vida cotidiana de aquellas personas que pretende estudiar, reconociendo su cultura y procesos de aculturación desde la narrativa de sus experiencias articuladas con su labor docente; observando lo que ocurre, escuchando lo que se conversa, preguntando y recogiendo cualquier dato que le permita arrojar luz sobre los fenómenos que está investigando, tal como lo plantea Jurjo Torres en la obra *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa* de Goetz y LeCompte (1988):

El investigador debe, consecuentemente, ponerse en una situación y en una disposición que le permitan observar las conductas dentro del contexto de sus escenarios y tratar, por todos los medios posibles, de obtener las estructuras de significado que informan y testifican los comportamientos de los sujetos observados. (p. 15)

Los elementos metodológicos que se utilizan en una investigación marcan la pauta de la veracidad de los datos obtenidos, así como de los procesos que en esta se siguen; las diversas técnicas e instrumentos son el parteaguas para la reconstrucción de la realidad. En esta investigación, la técnica principal fue la *observación participante*, ya que como lo dicen Goetz y LeCompte (1988), “toma parte en su existencia cotidiana y refleja sus interacciones y actividades en notas de campo que toma en el momento o inmediatamente después de producirse” (p. 126), lo cual fue muy factible, ya que como investigador a la vez se era parte del colegiado docente que participaba en la formación del estudiante de LEPEPMI 90.

Otra técnica fue la *entrevista*, usada con informantes clave del programa y con los docentes del programa educativo. Una técnica de relevancia fue el grupo focal, considerada una de las más

importantes para lograr mayor veracidad en la información obtenida, porque a través de esta se pudo generar una empatía con los grupos de estudio y se guió la búsqueda de la información desde lo que ellos viven y cómo lo viven dentro y fuera de la escuela. Para ello, el uso de la bitácora y el grabar ayudaron bastante; en este caso, fue crucial porque investigadoras de la UNAM, Alicia Hamui-Sutton y Margarita Varela-Ruiz (2012), nos permiten concretar esta idea compartida sobre lo que significa la técnica del grupo focal, pues se considera como un espacio que permite conocer la opinión, el sentir, pensar y vivir de los sujetos de la investigación.

El *grupo focal* se compone de distintos momentos: la selección de los participantes, la elaboración del guion de temas y la conducción de reuniones. La primera fase se dio eligiendo a pequeños grupos de estudiantes que cursaban octavo semestre: 3 grupos de 10 estudiantes y un pequeño grupo de egresados. La segunda fase consistió en la elaboración del guion para los estudiantes, donde el tema central involucró los aspectos que intervienen en su formación y el trato de sus docentes; en cuanto a los egresados, se consideró su perspectiva sobre el proceso de formación terminal. Esto fue con los estudiantes de la Unidad UPN 123. A través de este espacio se pueden obtener datos cualitativos que logran una comunicación entre el investigador y los participantes del grupo. Con los grupos de la Unidad 171, se trabajó con dos grupos de sexto semestre (uno de 12 estudiantes y el otro de 28) y con la técnica del *grupo focal*.

La triangulación fue otro proceso necesario para poder analizar e interpretar la información que se ha obtenido después de la aplicación de los distintos instrumentos de investigación donde se contrastan las diferentes fuentes que permiten construir categorías de análisis y así obtener la visión desde la realidad de los participantes. Dadas las características de lo que es la triangulación, podemos decir entonces que, una vez que logramos reflexionar sobre los resultados desde diversas perspectivas, nos da cuenta de una situación o realidad social-educativa que permite generar un conocimiento,

un proceso de trabajo introspectivo, reflexivo, analítico, metacognitivo, en un deshacer y rehacer una situación hasta poder construir una no conocida desde lo que la investigación nos aporta.

A través de cuadros de doble entrada se pudo hacer el análisis e interpretación de los datos obtenidos, recuperando aquellas palabras clave que en la interpretación surgieron y fueron dando lugar a las categorías. Fue un proceso de abstracción de factores encontrados en los instrumentos, llegando a un primer análisis donde la iniciativa, el compromiso y la conciencia del hacer docente del estudiante nos dieron como categoría: *el proceso formativo del egresado: expectativas de formación*. Asimismo, otro instrumento aplicado a los docentes colegas de la UPN arrojó factores como conocimiento del programa, atención institucional y realidad educativa propiciando la categoría: *las prácticas pedagógicas del docente de la UPN*. A través del grupo focal pudimos reconocer, en palabras de los egresados, una asesoría deficiente por parte de asesores de UPN, acciones institucionales fuera de los principios de la UPN y por último los procesos y opciones de titulación en el programa de LEPEPMI; la categoría que da cuenta de esto es *la eficiencia terminal en el programa de LEPEPMI 90*.

Los análisis de los procesos dentro de las aulas de la UPN fueron experiencias vividas y sus efectos en los procesos formativos de los estudiantes del programa de LEPEPMI 90 en ambas unidades UPN, lo que llevó en consecuencia al encuentro de las convergencias y divergencias de las prácticas docentes de los formadores de dichos estudiantes. De manera concreta, presentamos aspectos que explican cada una de estas categorías.

El proceso formativo del egresado: expectativas de formación. La formación del estudiante tiene que ver con varios factores que van desde aspectos externos, elementos institucionales, actitudes docentes y otros. En los cuestionarios aplicados encontramos factores que nos muestran la condición en que se encontraban los alumnos; una mayoría de los estudiantes inició sus estudios por

deseos personales, en tanto, una minoría se encontraba por decisión de sus padres, quienes para seguir manteniéndolos les exigían que siguieran estudiando. Fue relevante el saber que los estudiantes no son docentes en servicio, cuando este era un requisito para cursar la licenciatura; en este sentido, resulta ser un obstáculo que redundaba en dos aspectos: por un lado, no les brinda la posibilidad de poder entregarse al cumplimiento de sus quehaceres estudiantiles, y por otro, tiene que ver con esa exigencia del programa educativo que debe de remitirse al contraste de su práctica para validar, refutar, reforzar o criticar el contenido que se está trabajando.

Esta categoría está constituida por la influencia de dos contextos. Hasta el momento, analizamos el contexto externo a la institución, propio de las características de ingreso; ahora, veamos el influjo del contexto interno. Institucionalmente hablando, en el análisis realizado también identificamos la visión y experiencia respecto a la universidad, tanto del estudiante como del egresado; con ello se obtuvieron respuestas sobre la dinámica escolar dentro del aula, las cuales nos muestran que los estudiantes quedan con dudas sobre los conocimientos y habilidades que debe desarrollar al término de la licenciatura. Plantean la incongruencia que se da entre el desarrollo de clases y lo que indican los contenidos. La causal de dicha situación se considera que recae en el tipo de vigilancia que se tiene del programa educativo.

Sus expectativas consistían en creer que con solo terminar la carrera sin obtener el título lograrían encontrar un trabajo seguro; sin embargo, se dieron cuenta de que no era así y solo tenían contratos cortos. Mencionaron que no podían titularse porque no lograban entenderse con sus asesores; tampoco tenían los conocimientos para hacer su documento de titulación, ya que este es una propuesta pedagógica que se sustenta en su práctica docente, así que al no tener esta les resulta complicado hacerlo.

La formación de profesores indígenas en la Universidad Pedagógica Nacional ha sido un proyecto en construcción, una

tarea que ha requerido muchas manos, muchos talentos y una gran diversidad de perfiles docentes. De la misma manera que se dio a nivel nacional en el estado de Guerrero y Morelos, surge la necesidad y se orienta desde la dirección general de educación indígena la urgencia de profesionalizar a los profesores del medio indígena, hecho al cual respondieron las unidades UPN. En este proceso, juega un papel importante la práctica de los docentes de la universidad; lo dejamos más claro en la siguiente categoría.

Las prácticas pedagógicas del docente de la UPN. En cuanto a la relación docente/alumno, el análisis realizado al respecto nos permite identificar que no ha sido muy buena. Los estudiantes de esta investigación hablaron de una mala comunicación entre alumno y docente, lo que a la vez nos lleva a concluir que es un factor negativo para generar esa confianza entre ambos actores y favorecer la formación profesional; esto último tal vez es el factor determinante dado el estudio que se está presentando, pues no se puede obviar la importancia de la asesoría en el proceso de formación, primero en un proceso formativo y posteriormente en un proceso terminal. Las prácticas educativas observadas al interior de las aulas se circunscriben a una misma metodología para la mayoría de los docentes, esto según opiniones recuperadas de los estudiantes:

1. Al inicio dan el encuadre del curso y desde ese momento distribuyen el trabajo para todo el semestre tomando en cuenta el contenido del curso (I-1 20 de octubre 2019).
2. Con base en antología de apoyo forman equipos y a cada uno se le asigna un tema o temas dependiendo de la amplitud, temas que se exponen en cada una de las sesiones durante el semestre (I-2 20 de octubre 2019).
3. El docente no vigila o coordina la participación del grupo, todo se lo deja a un pequeño grupo de estudiantes y son ellos quienes desarrollan las clases (I-3 20 de octubre 2019). “No aprendemos... el maestro nos deja dar la clase

y nosotros no le preguntamos a los compañeros porque no nos resuelven” (expresiones recuperadas de los grupos focales: DM¹⁴, comunicación personal, 20 de octubre 2019).

Esto nos lleva inevitablemente a identificar que las prácticas pedagógicas desarrolladas en la UPN no cumplen con los criterios propios del enfoque que tiene el programa de LEPEPMI 90. Todo el programa se sustenta en el marco de la modernización educativa que inició en 1989 bajo el enfoque del constructivismo, caracterizado por tratar de recuperar saberes del estudiante y de la comunidad (un tópico fundamental en la Nueva Escuela Mexicana, reforma educativa vigente) a fin de lograr adaptar los materiales didácticos; en este caso, al contexto lingüístico y cultural de los estudiantes, propósito que no se refleja en la práctica docente.

La organización institucional, en la UPN, está a cargo de la dirección de la escuela y cada uno de los programas tiene un coordinador al frente, pero es la dirección quien determina las fechas de reunión con los coordinadores, tanto de programas educativos como las coordinaciones de áreas sustantivas. Sin embargo, son los coordinadores quienes planean los cursos, y asignan a asesores sin utilizar criterios específicos para esta tarea. Solo si las condiciones se prestan y están disponibles los docentes, se colocan de acuerdo a sus perfiles, pero eso se logra únicamente en un 50% o menos; designan de acuerdo a las necesidades y en ocasiones descuidando un poco la relación con el carácter de cada una de las asignaturas dentro de cada semestre.

¹⁴ Se utilizaron claves para poder identificar a cada participante del grupo focal. La primera letra corresponde al nombre y la segunda al género de este. Dentro de la investigación, la confiabilidad de los participantes siempre es responsabilidad del investigador, y por ello no puede descuidarse; en este caso, mucha de la información obtenida fue por voz de los estudiantes; por lo tanto, en cada caso se tratará de proteger a los involucrados. En algunos otros casos se utiliza la abreviatura de la técnica o instrumento utilizado y la fecha de su aplicación, fue cuestión de la organización de la información recabada.

En cuanto a perfiles, en la institución no se cuenta con docentes que tengan experiencia en el medio indígena, así como tampoco docentes con perfiles congruentes a las necesidades del programa; es decir, que hablen alguna lengua, que conozcan sobre grupos étnicos, formación en culturas originarias, etcétera. Los perfiles, en su mayoría corresponden a docentes de educación básica general, con posgrados generales (maestría y doctorados en ciencias de la educación, caso de la Unidad 123), y es aquí donde podemos ver un aspecto desfavorable en la formación de los formadores, que afecta a los estudiantes al no tener una asesoría contextualizada a su hacer docente.

La investigación arrojó hallazgos significativos en tres aspectos: *la relación docente–alumno, las prácticas educativas y la organización institucional*. Dentro de este análisis se pueden encontrar variables como relación docente-alumno, modelos educativos en el proceso formativo y procesos formales terminales, vistas como variables que si analizamos a conciencia podremos encontrarles alojo en las categorías mencionadas. Las similitudes fueron muchas entre ambas unidades de UPN, no escapan a cierta homogeneidad en cuanto a la organización académica y distribución de cursos. En ambos casos, no existen docentes con perfiles de educación indígena o conocimientos sobre este ámbito.

El análisis del grupo focal fue un poco amplio ya que, con base en los aspectos considerados para llevarlo a cabo, la información se extendió por parte de los estudiantes. Al concentrar los datos de ambas muestras de estudio de las dos unidades UPN, se hizo una selección de lo más significativo.

La eficiencia terminal en el programa de LEPEPMI 90 fue la última categoría de análisis que la investigación nos arrojó. Cuando se abordó sobre los procesos formativos terminales, los estudiantes se miraban sin comprender a ciencia cierta qué se quería saber. Otros, con mejores perspectivas, opinaban que les parecía interesante hablar de ello porque desconocían muchas cosas; algunos

preguntaban, principalmente los de octavo semestre, por qué en semestres pasados habían llenado formatos donde se les pedía el nombre del trabajo que estaban haciendo, lo que correspondería a una propuesta pedagógica. Sus inquietudes iban en torno a la ausencia de explicación para realizar tal acción, solo recordaban que los asesores que les daban clases les habían dicho que tenían que llenar el formato porque era un requisito de registro, pero la pregunta era: ¿registro de qué?, y que al terminar se les asignaría a un docente que les asesore para lograr su titulación, una función que le correspondía a la comisión de titulación, pero que se hacía desde los asesores de curso.

A la vez que se obtuvo información de las prácticas educativas, se pudieron identificar como inmersas las relaciones entre docente–alumno. La técnica del grupo focal fue ideal para poder aportar de manera libre, así que, dentro de dicho análisis, aunque no esté separado, puede notarse que reflejan en esas prácticas educativas lo que vivieron como estudiantes, las situaciones de interacción entre ellos y sus docentes (UPN). Es por ello que se presentan ideas intercaladas en la dinámica misma que nos llevó la investigación.

Las aristas de la investigación respecto a la relación entre docente–alumno van muy de la mano con las prácticas educativas. Queda claro que las prácticas prevalecen la manera en cómo se dé la relación entre los agentes participantes, así que trataremos de mostrar esta vinculación entre ambas para poder comprender la vida escolar del programa de LEPEPMI. Intrínsecamente, podremos ir valorando el vaivén de una categoría hacia la otra, por la dependencia mutua que tienen.

El diálogo dentro del grupo focal atendió a los procesos formativos respecto a la construcción de propuestas pedagógicas como opciones terminales para obtener el grado, pero la pregunta detonante fue: ¿Qué elementos pedagógicos adquirieron a lo largo de su estancia en el programa que les permita orientar la puesta en

práctica de una estrategia metodológica didáctica? Las respuestas fueron de lo más interesantes (grupo focal de la Unidad UPN 123):

- » JH. “Maestra, ¿usted habla de lo que leímos sobre Piaget y Vygotsky? Realmente no entendí mucho, el maestro nos contaba su vida”.
- » GM. “Yo creo que, mmmm... no sé, realmente no recuerdo cosas precisas, las exposiciones hechas por nosotros no nos enseñan nada...”.
- » PH. “Tal vez aprendimos que teníamos que jugar con los niños..., ¿a eso se refiere lo pedagógico, no? Bueno, no sé...”.
- » RM. “No, yo creo tiene que ver con eso que nos decían siempre, sobre... aprende lo que los autores te dicen para que lo lleven a tu escuela..., pero pues al final no entendíamos qué teníamos que aprender, ¿teorías...?”.
- » PM. “Podemos tal vez recordar pequeñas cosas de pedagogos que nos pedían que leyéramos, pero yo creo que nos hacía falta llegar a la comunidad, pero creo que a eso veníamos, a que nos dijeran cómo llevarlo allá a mi grupo, porque yo no lo entendí”.
- » AH. “Creo que las fallas no solo fueron del maestro, también nosotros nunca preguntamos”. (S5, comunicación personal, 14 de octubre de 2016)

Estas expresiones nos dejan claro que los procesos no se dan como se espera, que los alcances de los programas que se imparten no alcanzan los propósitos trazados respecto al conocimiento que el estudiante debe tener. Muy semejantes fueron las respuestas de los estudiantes de ambas unidades. Los de la Unidad 171 (comunicación personal, 12 de febrero 2022) emitieron algunas respuestas como:

- » A1. “Creo que lo pedagógico tiene que ver con autores como Vygotsky y Piaget, pero, supongo que aprendimos

un poco... Por ejemplo, las etapas de Piaget donde nos dice cómo es el niño en diferentes edades...”.

- » A3. “Pues, así como que aprendimos a cómo dar clases, pues no... además, no todos estamos en escuelas, vamos como a prácticas y así nos cuesta poner en práctica lo que aprendimos...”.
- » A2. “Maestra, la verdad yo creo que no sé nada, quiero terminar para hacer examen y ya...”.

Estas expresiones nos muestran un alejamiento de lo que realmente se plantea en el perfil de egreso. Las características de los estudiantes han dejado de enmarcarse en una identidad indígena; a pesar de que en uno de los grupos de la Unidad 171 un buen porcentaje (35% aproximadamente) hablan la lengua, lo hacen solo para poder comunicarse entre ellos, guardando su privacidad, pero respecto a la práctica no lo mencionan como un criterio para la enseñanza.

Al pedirles reconocer las necesidades de los niños indígenas dentro de las comunidades, nos encontramos también con cuestiones sociales que van cambiando la vida de los pueblos indígenas. Dentro del programa de LEPEPMI existen materias que tienen que ver con la etnicidad, la culturalidad, las lenguas, la sociedad, las relaciones interétnicas y otras cuestiones referidas a las comunidades indígenas en el supuesto de que el docente indígena fortalezca su cultura y la de sus pueblos, que contextualice el ser parte de ese contexto ya que al tener la identidad étnica debería favorecer la educación indígena. Sin embargo, la investigación nos arrojó que realmente los docentes de la UPN no están muy familiarizados con todo ello; se aborda desde lo teórico, lo que marca los recursos que se utilizan, pero no podemos ir más allá de lo que los estudiantes nos permiten. Precisamente en esa incongruencia del docente formador no se tiene la identidad de los estudiantes, no conocemos la vida de los pueblos. Los estudiantes nos aportan en pequeñas

cápsulas de esa nueva vida que esperan los pueblos indígenas, muestra de la Unidad UPN 123 (comunicación personal, 15 de noviembre 2019):

- » MG. “Nosotros no enseñamos a los niños a que practiquen la lengua. En casa sí algunos todavía les enseñan..., pero la verdad para salir a trabajar es mejor no hablar la lengua o vestirse con ropa de nuestro pueblo; eso solo se hace en las fiestas, allá adentro”.
- » AH. “La gente nos ve feo si hablamos la lengua..., y no nos gusta. Los padres ya nos dicen que no les hablemos en la lengua, que les enseñemos el español... para que trabajen fuera...”.
- » DS. “Ya eso que nos dicen los libros ya no aplica. Tenemos..., sí..., usos y costumbres, pero del pueblo, por eso casi hacemos las cosas juntos para que el gobierno nos oiga...”.
- » GM. “Pues, maestra, varios no somos indígenas y eso en la escuela nunca lo hemos visto. El grupo étnico...es porque habla de los pueblos indígenas, no... Bueno, eso creo..., pero igual pues solo leemos y ya”.

Respecto al grupo focal de la Unidad UPN 171 (comunicación personal, 12 de febrero 2022), sus expresiones van en el mismo sentido:

- » A10. “Venimos a aprender otras cosas... Esas las sabemos del pueblo, pero como son nuestras pues no las hablamos”.
- » A6. “Hay lugares que se consideran indígenas, pero ya no lo son. Ya estamos más en lo civilizado y ya no se practican ciertas cosas”.
- » A12. “Mmm... yo creo que es importante conocer ese tipo de materias, pero las mamás ya no quieren que les hable-

mos de los antepasados, quieren que aprendan lo de todos los niños para que puedan ir a las escuelas que van todos, salir de la ignorancia... Bueno, así dicen algunos”.

Las familias indígenas tienen sus propias razones cuando se refieren a la escuela y a los profesores: rechazan la escuela. Por lo general, la información obtenida de viva voz de docentes en servicio que egresaron de la UPN 123, plantean que los profesores repiten los vicios de improvisación y hacen una práctica alejada de sus intereses; no cuentan con materiales y cuando los tienen no los aplican. Desde la introducción de las escuelas, los indígenas han visto el tipo de desarrollo y desenvolvimiento que no ha significado otra cosa que formar a los niños a partir del español. Para la comunidad, esta es y ha sido la función primordial de la escuela.

Esta visión de la comunidad se ha expresado así, en parte, por las rupturas y discontinuidades que ha tenido el desarrollo educacional; los programas y las orientaciones cambiantes han confinado esta imagen. A lo largo de varios años, como lo plantean Sandoval (2009), Guevara Niebla (1992) y Schmelkes (2010), investigadores de la educación en México, la evolución que ha tenido el docente ha sido más tácita. Hoy en día, a los profesores se les ve más involucrados en otras actividades como las sindicales y de “negociador” local; por lo tanto, se notan mayores ausencias. Es otra manera de consignar a la educación como un área de poca atención, principalmente por los protagonistas.

Ciertamente, la visión que podemos tener de la educación indígena se deriva de todo aquello que desde la práctica se va construyendo; prácticas que se vuelven establecidas dentro del marco de la educación superior, donde se da la homogeneidad tanto en los recursos e infraestructuras, incluso en la actividad dentro del aula. Es decir, a pesar de la tipificación que se hace de este programa, las prácticas del docente son iguales a las que se desarrollan en los otros programas educativos. Es aquí donde debemos detenernos a

reflexionar y comprender lo que Czarny, Salinas y Navia (2021) nos plantean:

La generación de condiciones para la autorreflexión en los procesos formativos, a partir de las historias socioculturales, dentro de las que se encuentran las trayectorias marcadas en muchos casos por formas de aprender internalizadas, que deválúan al sujeto y su condición como miembro de una comunidad étnico-lingüística. (p. 152)

Es una tarea que los docentes tenemos permanentemente para poder cumplir en cierta medida con el reconocimiento de nuestros sujetos y sus contextos, esto para poder alcanzar los principios que en los diferentes programas se plantean; sin embargo, no siempre logramos alcanzar las metas, tal vez es el caso del programa de LEPEPMI 90. Visto como parte del estudio, podemos evidenciar el poco trabajo académico dentro del programa; las reuniones de colegiado no son precisamente eso, solo se convoca cuando hay que tratar algo administrativo o de organización, como el hecho de determinar la manera en cómo se desarrollarán los cursos del área terminal, por ejemplo; trabajar sobre las problemáticas que se enfrentan en el aula no es motivo de atención. Algunas veces se llega a tratar alguna situación personal sobre la condición de algún estudiante, pero solo respecto a lo administrativo, como el hecho de coincidir en reprobarlo o aprobarlo.

Hablar de las prácticas educativas dentro de la UPN nos lleva al análisis de un aspecto muy importante sobre el cual ambas unidades hicieron cambios. Como una estrategia para mejorar la eficiencia terminal, este fue un asunto que requirió en su momento una reunión del colegiado; sin embargo, no fue para tratar los asuntos de los chicos, sus necesidades o problemáticas que enfrentan durante su formación, el tema fue cómo mejorar el proceso de titulación. Es entonces donde se pone atención al área terminal, esta

estructura de una forma secuencial y amplia para que el estudiante pueda desarrollarse en todas las disciplinas en su quehacer educativo. A fin de comprender mejor esto, se presenta aquello que muestra dicho seguimiento (Tabla 1).

Tabla 1. *Cursos del programa de LEPEPMI, área terminal*

Sem.	Campo: La naturaleza	Campo: Lo social	Campo: La lengua	Campo: La matemática
6°	Introducción al campo de la naturaleza 1820	El campo de lo social y la educación indígena I 1821	Estrategias para el desarrollo pluricultural de la lengua oral y escrita I 1823	Matemáticas y educación indígena I 1822
7°	El desarrollo de estrategias didácticas para el campo del conocimiento de la naturaleza 1826	El campo de lo social y la educación indígena II 1827	Estrategias para el desarrollo pluricultural de la lengua oral y escrita II 1828	Matemáticas y educación indígena II 1829
8°	Tendencias de enseñanza en el campo de conocimiento de la naturaleza 1832	El campo de lo social y la educación indígena III 1833	Estrategias para el desarrollo pluricultural de la lengua oral y escrita III 1834	Matemáticas y educación indígena III 1835

Nota. El punto a observar aquí es la secuencia de los cursos desde el sexto semestre hasta el octavo semestre, con lo que cumplen los créditos del programa.

Podemos ver en la Tabla 1 la secuencia de cada una de las disciplinas. La lógica del diseño curricular es que el alumno pueda aprender de cada rama en forma gradual, secuenciada, por ello se muestra el campo I, II y III. El objetivo consiste en que el alumno pueda conocer cuatro campos de trabajo y profundizar en cada uno de ellos, a partir de su práctica docente identificar las necesidades y tratar de solucionarlas hasta lograr diseñar las estrategias adecuadas en cada caso. Esto en el entendido de que es docente de primaria o preescolar y no es especializado. En el buen intento de ayudar al estudiante, se agilizó este ejercicio, organizándose de la siguiente manera al iniciar con el campo I, en el sexto semestre. Deberían seleccionar aquel donde había más problemas a fin de presentarse durante su práctica docente para que durante el séptimo y octavo se trabajara directamente con ese, dejando de lado los que no hayan sido seleccionados. Esta investigación nos llevó al análisis desde la perspectiva del alumno y por supuesto del docente.

Especialmente, en la población de la Unidad 123, derivado de un cuestionario aplicado a los estudiantes del área terminal, se mantienen cinco preguntas esenciales: ¿cuál es el seguimiento que tiene cada campo que inicia en sexto semestre?, ¿cómo eliges qué campo trabajar?, ¿cuál es la finalidad de trabajar solo una propuesta pedagógica?, ¿qué pasa con los otros campos?, ¿cómo les evalúan todos los cursos?

De manera concreta, en la primera respuesta el resultado se define en la ausencia de seguimiento, pues comentaron que no lo hay porque cada uno solo toma un campo. La segunda respuesta es aún más preocupante; estos chicos, no todos en práctica docente, se centran en decir que les gustan las matemáticas, que la comprensión lectora es un problema vigente o bien que su asesor les sugirió el campo. La tercera respuesta fue la más difícil de formular para ellos, porque solo decían que ahí estaba el problema, casi sin reflexionarla. Peor aún, cuando se abordó la siguiente pregunta, realmente sus respuestas crearon un unísono: “no sé, solo

trabajamos la propuesta para titularnos”. Y ya finalmente, en la última pregunta la respuesta muestra una práctica inusual y fuera de lineamientos de la evaluación: “mi asesor les da la evaluación a los otros maestros”. Sin embargo, esto pareciera que solucionará el problema de la eficiencia terminal, pero no es así ya que no logran articular la práctica docente porque no la tienen con una propuesta pedagógica.

Podemos entender que tal situación debe traer consigo ciertas implicaciones, no solo en un aspecto sino en varios. Las prácticas no son pensadas en función del diseño del programa, y esto puede deberse a que los estudiantes no cubren el perfil para el cual fue diseñado; esto también se debe a que, a pesar de que pasaron muchos años, dicho programa no fue sometido a una actualización dentro de las unidades del país. Dado que la población ha cambiado, debería ajustarse a ella y estar trabajando con algo que sea congruente con las necesidades. Estas situaciones complejas van dejando de lado una práctica reflexionada acerca de superar los problemas al interior de la institución de una manera más académica. Este resultado nos deja ver grandes vacíos en la formación de los estudiantes; no se han apropiado de los perfiles de egreso, situación que no está a su alcance. Finalmente, ellos llegan a la institución formadora dispuestos a lo que la escuela les dé, con el único propósito de obtener un documento que los habilite para lo laboral.

Tal vez no tan remarcada como en la Unidad 123, esta percepción de solo trabajar en una dirección al elegir solo un campo, semejanza entre ambas en la práctica de su formación, en la Unidad 171 los chicos han vivido una historia similar, dándole mayor empuje a un solo trabajo, creyendo en ambos casos que ello es un trabajo colegiado cuando en realidad no pensamos en los estudiantes y la manera en la que realmente se están formando. Personalmente, considero que cada unidad UPN debe reconstruirse y reinventarse, no solo por esta práctica, sino porque la función

implica un conocimiento vigente y congruente con las necesidades que nos llevan al desarrollo de los otros programas. La cuestión de la actualización de los mismos ha sido un poco austera, eso tendría que ocuparnos y preocuparnos; sin embargo, la UPN, con un estatus legal jurídico, dejó un poco limitada a las unidades, ya que hay que pasar por muchos filtros para lograr operar de manera autónoma. No obstante, no significa que no pueda hacerse.

Tal como lo plantean Bastiani Gómez y López García (2019), en un estudio realizado en la UPN Unidad 071, “es necesario realizar una revisión curricular donde la Propuesta Pedagógica pueda retomar o considerar estos problemas que se relacionan con las acciones docentes y necesidades áulicas de los profesores indígenas de las regiones” (p. 176), siempre que exista tal práctica docente, o bien pensar en que las condiciones actuales de los estudiantes del programa ya no son como se plantea en su origen. Deben buscarse alternativas más acordes a las necesidades de los estudiantes.

En consecuencia, los eventos que ha llevado al final el objetivo priorizado de la práctica comentado, nos permiten analizar que no ha sido una buena estrategia. La eficiencia terminal es endeble en ambos casos, no se ha logrado alcanzar un buen nivel; de acuerdo con la base de datos dentro de la UPN 123, tardan hasta cinco años en titularse los que logran hacerlo, esto es un efecto de la trayectoria formativa que tuvieron los estudiantes del programa de LEPEPMI.

Los datos aquí presentados nos dan una visión clara de la existencia de un gran problema en el programa de LEPEPMI 90. A lo largo de 30 años, tiempo en el que este programa educativo ha sido parte de la oferta educativa en esta Unidad UPN 123, se han formado 21 generaciones las cuales han cumplido con la etapa de acreditación y han egresado de esta universidad; sin embargo, como un dato extra se da a conocer que existe bajo índice de procesos terminados (eficiencia terminal); se presenta un cohorte de los resultados en cuestión de la obtención del grado (Tabla 2) y con esto regresamos

a la pregunta: ¿cómo vemos a la formación docente? Tomado como un aspecto del proceso formativo, se consideró la relación entre la formación y la titulación, esto como indicador de la atención al programa educativo dentro de la Unidad UPN 123.

Tabla 2. Estadística de egreso y eficiencia terminal

Año de egreso	Matrícula	Titulados	% ET	Año del grado
2012	34	14	41.17%	2014
2013	62	28	45.16%	2015
2014	44	18	40.90%	2016
2015	36	6	16.66%	2017
	176	66	37.5%	

Nota. Fuente: Datos obtenidos de los registros archivados en servicios escolares de la UPN 123 de Iguala, Gro., recogida de datos por el investigador quien realizó la revisión de archivos y concentró los datos.

Esto nos muestra un panorama triste para la UPN. Se trabaja arduamente durante año y medio para lograr que los estudiantes alcancen a elaborar un documento que sirva para que se titulen; no obstante, no logran hacerlo por encima de la media, lo cual pone en atención un problema en el área terminal del programa. Cabría analizar por qué pasa esto. En lo que respecta a la Unidad 123, concretamente los chicos egresados, testimonios de ellos versaron sobre el hecho de que no importaba si su trabajo estaba hecho; para ellos, lo difícil lo veían en la presentación del examen. En sus palabras quedó claro eso:

- » “La verdad no creo que mi trabajo esté bien..., el asesor me atendió pocas veces... No he vuelto mucho porque es caro..., vivo a 5 horas de aquí, no siempre hay dinero” (I-4, comunicación personal, 20 de octubre 2019).

- » “Tal vez no pase el examen, no sé nada... Me van a preguntar y no voy a saber qué contestar” (I-6, comunicación personal, 20 de octubre 2019).
- » “Mi trabajo ya está ahí donde lo mandan con otros maestros, pero me dijeron que lo va a leer el maestro..., y pues él es muy exigente, no creo que me lo apruebe...” (I-3, comunicación personal, 20 de octubre 2019).

Es este tipo de comentarios los que muestran las debilidades en la formación de los egresados del programa. Dentro de sus procesos formativos no se brindó la confianza porque no lograron desarrollar su criticidad, su autonomía y la seguridad como futuros docentes, otro síntoma preocupante para nuestra institución. Las estadísticas pueden no decir mucho, pero sí lo que dicen los propios sujetos, la experiencia de su formación, el reconocimiento de saber qué pasó durante su estancia en las aulas. Todo ello dio lugar a jóvenes con una licenciatura solo aprobada, no certificada.

Una situación semejante es la que se vive en la Unidad 171, donde las estadísticas sobre la eficiencia terminal también son preocupantes. Anteriormente se dijo que de igual forma se trata de que trabajen con ahínco durante el último año, elaborando la propuesta pedagógica que les servirá como documento para obtener la titulación. La población de egresados no fue parte de este estudio, el referente de análisis son los datos que existen en servicios escolares que nos muestran un rezago en la eficiencia terminal.

Tabla 3. Estadística de egreso y titulación Unidad UPN 171

Año	Egresados	Titulados	Porcentaje
2018	42	16	
2019	36	25	
2020	0	14	-

Año	Egresados	Titulados	Porcentaje
2021	0	3	-
2022	29	13	
	107	71	66.3%

Nota. Fuente: Elaboración propia con datos obtenidos de servicios escolares de la Unidad 171.

En la Unidad UPN 171 se presenta un porcentaje de los datos generales. Cabe señalar que no hay una reciprocidad entre los egresados en el año indicado con los titulados de ese mismo; por la información proporcionada de servicios escolares, se aclara que los titulados presentados en cada año no son precisamente de la generación egresada, sino que pueden ser de cualquier generación. Los registros los tienen de esa manera y por ello solo el comparativo se hace de los datos generales como referencia, además de que surgió un rompimiento de oferta por dos años, donde no se presentan datos de egreso porque no hubo generación.

Finalmente, podemos contrastar todo lo visto con los resultados que se obtuvieron. Las tablas nos guían hacia datos que nos muestran los procesos dentro de las dos unidades del estudio, y este análisis nos debe llevar hacia la reflexión de las necesidades que tienen los programas que se ofrecen dentro de la Universidad Pedagógica Nacional. El haber formado a los estudiantes de un programa educativo que nos muestra un bajo índice de eficiencia terminal indica un problema en el alcance de los perfiles de egreso, y por supuesto en los procesos desde las prácticas educativas.

La investigación nos debe aportar la interpretación de las realidades que no logramos ver a simple vista, y como parte del trabajo como docente de la UPN, tenemos que hacer introspecciones de lo que estamos viviendo; pero no solo para conocerlo, sino para saber de qué manera podemos contribuir al cambio y transformarnos desde la intervención que hagamos a nuestro propio trabajo. Este trabajo muestra una mirada a un contexto que tal

vez varios reconocemos, pero donde nos falta dar el paso para hacer algo. En este tenor se presenta el estudio, tratando de dejar el conocimiento de nuestro hacer docente y anteponer la preocupación sobre la responsabilidad que tenemos como formadores de formadores.

Aun como universidad tenemos un compromiso social que debe redundar en ese reconocimiento de la labor que se hace, cierto es que nos olvidamos de la importancia que tiene la tarea de formar. Como señala Valle-Manso (2016):

La relevancia actual del profesor y su profesionalización, son factores que no solo exigen que las investigaciones reconozcan al docente como elemento esencial en la educación y en la sociedad, sino que debieran ser elementos para favorecer que el propio colectivo de docentes muestre con claridad el prestigio y la consideración que se merecen; es un paso necesario para que su reconocimiento se amplie a toda la sociedad. (p. 180)

Es esto entonces lo que compromete al docente formador a la adquisición de habilidades que le permitan ofrecer las herramientas necesarias para coadyuvar a la formación de los futuros docentes. Esto requiere que el formador conozca y reconozca lo que necesita la actual sociedad envuelta en la globalización, tecnificada y multicultural; esto para enfrentar airoosamente los retos sociales actuales.

Las tres categorías de esta investigación se articularon de manera congruente en esa interdependencia que las caracteriza; si bien en la investigación surgen como parte de las preocupaciones que arrojó el proceso inicial del estudio, reconocer las prácticas educativas dentro de nuestro contexto nos lleva inherentemente a identificar dentro de esos procesos cómo surgen las interacciones entre los sujetos como agentes del proceso educativo. En la lógica consecucional de lo que debe provocar un proceso formativo,

llegamos a la eficiencia terminal como el cierre del ciclo para evaluar la efectividad de lo realizado; esto no significa que se esté cuestionando el trabajo de la Universidad Pedagógica Nacional, por el contrario, se pone atención en lo que provocan ciertas circunstancias ajenas a la institución en sí. Es ahí donde debe prevalecer la responsabilidad para poder identificar y actuar, se trata de revisar para construir saberes.

Reflexiones finales

El contexto universitario es un buen escenario para poder hacer las indagaciones en el campo educativo partiendo de nuestras propias prácticas docentes con la finalidad de reconocer esos procesos de hechos escolares, de tal forma que nos lleve a propiciar maneras de acompañamiento en la formación de nuestros estudiantes desde ejes transversales, con presencia de la horizontalidad y la verticalidad. En este caso, hablamos de una investigación que implica en sí todos estos indicadores, pues si bien es cierto que se ha trabajado lo que son las prácticas educativas dentro de la Unidad UPN 123 y la Unidad UPN 171, trastoca esos fenómenos formativos y da cuenta de las debilidades encontradas. En esta perspectiva, el comportamiento agregado de los estudiantes, medido por la Eficiencia Terminal, viene a ser un indicador del desempeño del programa o de la institución que lo implementa. Pero no debe perderse de vista el hecho de que esto supone que las instituciones encargadas de aplicar la política educativa pueden influir significativamente en el comportamiento de los estudiantes.

Por otro lado, es importante considerar las perspectivas que han marcado en el documento de la refundación de la UPN (2018) en donde se plantea una visión muy clara sobre lo que nos toca como universidad:

Constituye una institución educativa estratégica en el desarrollo, análisis e instrumentación crítica de las políticas públicas educativas en la atención a temas y problemas emergentes. Se distingue por su vocación social, humanista, por su compromiso, responsabilidad social y ético con respeto a la dignidad, los derechos humanos, la justicia social, la equidad y su especial consideración a los grupos vulnerables. (p. 27)

Con esto podemos ver refrendado el compromiso que tenemos para seguir evaluando y replanteando una nueva oferta educativa que atienda las necesidades de la política educativa para la atención del magisterio, lo cual nos coloca en una posición de acoso a grupos vulnerables, que es en donde colocaríamos la educación indígena, pero con una mirada más de construcción hacia la mejora de condiciones sociales.

Quedan grandes desafíos que sortear con los egresados. La institución, como factor de influencia en el éxito de la adquisición del grado de licenciatura, tiene que enfrentar la organización y forma de trabajo para tal reto, donde para cumplir con su función debe ponderar esta parte final del proceso desde la responsabilidad, no solo por cumplir a la sociedad, sino por el restablecimiento del reconocimiento social que dio origen y mantuvo durante mucho tiempo a la UPN como una de las mejores instituciones en materia de formación profesional del magisterio.

Freire (1967-1968), en sus obras donde intenta abrirle los ojos al mundo haciendo ver que es necesario educarse para liberarse, pero en una igualdad de condición, nos dice que al minimizar la reflexión se niega la praxis verdadera. Invita a una transformación de las conciencias y no de las situaciones, ello dará pauta a una libertad donde la reflexión y la acción se conviertan en el arma para transformar al mundo. De igual forma, Henry Giroux (1983) nos plantea en su *Teoría de la Resistencia* cómo esta es utilizada en la escuela y a la vez es un aparato político de la clase hegemónica que

sirve para conservar el dominio; asimismo, se considera a la escuela como una reproductora por fomentar la diferencia de grupos sociales, pero no en un sentido explícito de dominador dominado. Se ve como reproductora de formas de conocimiento, valores, lenguajes y estilos que constituyen la cultura dominante y sus intereses, sin dejar atrás la misma idea en lo ideológico y lo económico. Es esta situación la que se vive en nuestro país, contexto para este tema, pues la educación indígena se trata de un servicio vulnerado; así, los sujetos de las comunidades indígenas buscan una liberación por la única puerta que el sistema les ofrece. Sin embargo, ello se va hundiendo más en la desigualdad e inequidad a través de su currículum oculto.

Por último, cómo no retomar a los investigadores latinoamericanos, quienes en esos procesos de formación llegaron a la conclusión de que lo que vivimos sigue siendo el movimiento de la colonización europea y que necesitamos despertar conciencias que contribuyan a la descolonización para contrarrestar la dominación y explotación del sistema del mundo contemporáneo. En el campo de la investigación se comparten estos ideales, aunque duele reconocer que a pesar de este proceso, como lo dijera el maestro Dussel (2013), el cual inició desde hace más de dos siglos, aún no se ha podido erradicar completamente; un pesado sistema capitalista nos limita y resulta una labor titánica rebasar esa gran historia. Trabajar por conseguir una conciencia de clase igualitaria implica levantar un nuevo telón donde los espectadores empezemos de cero mirándonos de igual a igual. Puede ser la educación un camino para lograrlo, pero cabría preguntarse si será posible. Tenemos que cambiar al sistema, las ideas, los procesos y formas, pero también experiencias y realidades, lo cual no solo incluye grupos vulnerados; se trata de que aprendamos a escuchar razonablemente y abramos nuevos escenarios para pensar diferente.

Referencias

- Aguerrondo, I. (2003). *Formación docente: desafíos de la política educativa*. Serie Cuadernos de Discusión. Secretaría de Educación Pública.
- Arnaut, A. (2004). *El sistema de formación de maestros en México. Continuidad, reforma y cambio*. Serie Cuadernos de Discusión. Secretaría de Educación Pública.
- Bastiani Gómez, J. y López García, M. M. (2019). Profesionalización del profesorado indígena. Retos en la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 071, de Chiapas. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 21(33), 163-185.
- Czarny, G., Navia, C. y Coronado, M. (2023). *Programa para formación de profesionales y docentes indígenas en México; una lectura desde las docencias en la Universidad Pedagógica Nacional*. CLACSO.
- Czarny, G., Salinas, G. y Navia, C. (2021). Hacia otros espacios relacionales en la docencia universitaria con estudiantes indígenas en México. En M.S Villagómez, G. Salinas, S. Granda, G. Czarny y C. Navia (Coords.), *Repensando pedagogías y prácticas interculturales en las américas* (pp. 149-172). Universidad Politécnica Salesiana. Editorial Universitaria Abya-Yala.
- Decreto de creación. [Diario Oficial de la Federación]. Que crea la Universidad Pedagógica Nacional. 29 de agosto de 1978. <https://normateca.upnvirtual.edu.mx/index.php/15-decreto-de-creación/5-decreto-de-creación>
- Ducoing Watty, P. y Fortoul Ollivier, B. (2013). *Procesos de formación, 2002-2011*. Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Dussel, E. (2013). *Para una Política de la liberación*. Editorial Las cuarenta.
- Gadamer, H. G. (1999). *Verdad y Método*. Sígueme.
- Ferry, G. (1990). *El trayecto formativo. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. Paidós.

- Freire, P. (1997). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI
- Freire, P. (2006). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI.
- Fuentes Molinar, O. (1979). Los maestros y el proceso político de la Universidad Pedagógica Nacional. *Cuadernos Políticos*, julio-septiembre, (21), 91-103.
- Goetz, J. P. y LeCompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Ediciones Morata.
- Guevara-Niebla, G. (1992). *La catástrofe silenciosa*. FCE.
- Hamui-Sutton, A. y Varela-Ruiz, M. (2013). La técnica de grupos focales. *Revista. Metodología de investigación en educación médica*, 2(1), 55-60.
- Imbernon Muñoz, F. y Canto Herrera, P. J. (2013). La formación y el desarrollo profesional del profesorado en España y Latinoamérica. *Revista Electrónica Sinéctica*, julio-diciembre, (41), 1-12.
- Messina, G. (1999). Investigación en o investigación acerca de la formación docente: un estado del arte en los noventa. *Revista Iberoamericana de Educación*, enero-abril, (19), 145 – 207. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/24838>
- Rebolledo, N. (2012). La interculturalidad: nuevos desafíos para los docentes. *Revista Pedagógica UNOCHAPECO*, 1(28), 23 - 48
- Schmelkes, S. (2010). *Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas*. SEP.
- Sandoval Flores, E. (2009). *Desafíos y posibilidades en la formación de maestros Una perspectiva desde América del Norte*. UPN.
- Secretaría de Educación Pública. (1992). *Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa*. <http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/b490561c-5c33-4254-ad1c-aad33765928a/07104.pdf>
- Stenhouse, L. (2007). *La investigación como base de la enseñanza*. (6ª ed.). Ediciones Morata.
- Valle, J. y Manso, J. (2016). *La cuestión docente a debate. Nuevas perspectivas*. Narea.

Construyendo una EPJA transformadora para Vivir Bien

Mtra. María del Carmen Campero Cuenca

Maestra en Educación de Adultos

Universidad Pedagógica Nacional, México

Red de Educación de Personas Jóvenes y Adultas (Red EPJA)

Docente investigadora

Correo electrónico: ccampero2@gmail.com

Introducción

Las personas adultas, por sus múltiples roles, realizan grandes contribuciones sociales en el día a día. Aportan:

... a la formación de la niñez y la juventud, al desarrollo de sus comunidades, barrios y del país; al cuidado de su salud y la de sus familias, así como al del medio ambiente; al mejoramiento de su trabajo, de la economía familiar y la de la nación; al fortalecimiento de la ciudadanía y la democracia; a la promoción de sus culturas, de la interculturalidad y la convivencia, entre otras. (GIPE, 2019, p. 1)

Por lo mismo, la educación con personas jóvenes y adultas (EPJA) a lo largo, ancho y profundo de la vida tiene un gran valor social “por su transversalidad con el hacer en y con el mundo” (GIPE, 2019, p. 1)¹⁵; es un derecho humano y habilitante del ejercicio de otros derechos y libertades; es determinante para fortalecer la dignidad, la igualdad y la justicia, por lo que contribuye a la construcción de un mundo para todos y todas. Asimismo, apoya el logro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS).

La EPJA es un campo amplio y complejo que se entrecruza con la realidad social; esta mirada es compartida por muchos académicos, instituciones y redes. Entre sus áreas de acción, se encuentran la educación básica y la alfabetización; educación y trabajo, promoción social y cultural; el cuidado del medio ambiente; la organización y participación ciudadana; educación y familias. La prioridad por trabajar con sectores de la población joven y adulta que han tenido menos oportunidades sociales y educativas, por lo que no han ejercido su derecho a la educación, constituye una opción política (Red EPJA, 2017).

Este enfoque de derechos está presente en su orientación a la transformación educativa y social, porque no se limita a los sujetos que participan y a los procesos educativos en sí, sino que su finalidad es coadyuvar al desarrollo basado en los principios de respeto a la dignidad del ser humano y de justicia social. Así, se busca una ciudadanía más formada y activa; familias más interesadas por la educación de sus hijos y más capaces de apoyarlos; una relación armónica con la naturaleza; sujetos con más posibilidades de empleo, emprendedores y productivos; la promoción de las culturas y la interculturalidad, la prevención de la violencia y de las adicciones; una cultura de paz, una democracia más plural y vigorosa, y también, una sociedad más incluyente (Campero, Maceira y Matus, 2009 y DVV y Campero, Coord., 2016). Esta mirada amplia de la EPJA y desde el

¹⁵ La Red EPJA ha sido promotora e integrante de este espacio de incidencia.

enfoque de derechos es acorde con los planteamientos de las siete Conferencias Internacionales de la Educación de Adultos (CONFITEA) que ha promovido la UNESCO, particularmente con las cuatro últimas.

Si bien este campo educativo contribuye al desarrollo personal y social de la población mediante diversidad de programas y prácticas que se realizan desde orientaciones integrales, socioeducativas y transformadoras¹⁶, su alcance es limitado por ocupar un lugar secundario en las agendas educativas nacionales e internacionales frente a la educación orientada a la niñez y a la juventud¹⁷, por lo que es necesaria la incidencia¹⁸ de los diferentes actores de este campo educativo para revertir esta situación.

En este escenario, las redes de América Latina (AL) como el Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe (CEA-AL), la Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación (CLADE), la Red de Educación Popular entre Mujeres (REPEM), Asociación Latinoamericana de Educación y Comunicación Popular (ALER) y la Federación Internacional Fe y Alegría (FIFyA) junto con el Consejo Internacional de Educación de Adultos (ICAE por sus siglas en inglés)¹⁹, han jugado un papel central para posicionar la

¹⁶ Algunos ejemplos se pueden consultar en Semillero de Esperanza (Céspedes, 2021); en el Estado del Conocimiento: Educación con Personas Jóvenes y Adultas 2012-2021 (Méndez, Hernández y Campero, 2023); en la Sección Experiencias EPJA del sitio electrónico de la Red de Educación de Personas Jóvenes y Adultas (Red EPJA) (<https://redepja.mx/experiencias-epja/>) y en Campero, (2018).

¹⁷ Población joven que estudia en los Sistemas Educativos Nacionales en los niveles educativos que le corresponde conforme a su edad.

¹⁸ Es la acción ciudadana organizada de diferentes actores sociales para influir en las políticas y decisiones públicas con relación a diferentes esferas de la vida social (GIPE, 2018).

¹⁹ El Consejo Internacional de Educación de Adultos (ICAE) es una red global que tiene por mandato advocar —defensa, apoyo, promoción— por la educación y el aprendizaje a lo largo de la vida de las personas jóvenes y adultas como derecho humano. Fue creado en 1973 poco después de la CONFITEA III, realizada en Tokio. Trabaja en 7 regiones: África, Región Árabe, Asia, Caribe, Europa, América

EPJA en nuestra región y en el mundo, colaborando entre sí y con organismos internacionales e instituciones académicas, públicas y privadas al igual que con otras redes y movimientos sociales, tanto a nivel local, como nacional e internacional.

El trabajo en red y entre redes, favorece poner en movimiento una infinidad de intercambios que incluyen el encuentro entre personas con intereses afines, la socialización de experiencias, reflexiones y resultados de investigaciones, así como la posibilidad de construir proyectos y acciones de mayor envergadura (Rangel y Negrete, 2005 y Martínez Pineda, 2008), por lo que se puede afirmar que sus acciones son expresiones de participación ciudadana cuando se orientan a asuntos y causas que trascienden la esfera individual, para garantizar el bien de todos y todas (Foaleng, 2015); y, en el caso que nos ocupa, es el ejercicio del derecho a la educación de la población joven y adulta.

Para hacer incidencia en la VII Conferencia Internacional de Educación de Adultos (CONFINTEA VII), que tuvo lugar en el Reino de Marruecos, en junio del 2022, se llevaron a cabo diversas acciones, tales como estudios e informes (Céspedes Rossel et al., 2021; Hernández et al., 2021 e International Council for Adult Education [ICAE] 2022), foros en los países y al interior de las redes, así como la Cátedra UNESCO de Educación para Personas Jóvenes y Adultas de la Universidad de la República en Uruguay y la Cátedra Abierta Latinoamericana y Caribeña EPJA de la Universidad Nacional de Educación (UNAE) en Ecuador. Además, se participó en la Consulta Regional de América Latina (AL) organizada por OREALC – UNESCO.

Mediante estas acciones de participación ciudadana a nivel regional y mundial, se busca hacer visible este campo educativo

Latina y América del Norte, representando a más de 800 organizaciones de la sociedad civil integradas en redes regionales, nacionales y sectoriales, en más de 75 países. Es una red estratégica que promueve el aprendizaje y la educación de adultos como herramienta para la ciudadanía activa y la participación informada y democrática.

y su importancia, así como elaborar propuestas para fortalecerlo, considerando problemáticas claves actuales de nuestras sociedades como son la erosión de los derechos humanos, el incremento de las desigualdades, la crisis climática, el deterioro de la biodiversidad, la regresión democrática, avances tecnológicos que van reconfigurando las formas de trabajo, cambios demográficos con una población con mayores esperanzas de vida, incrementos en los procesos migratorios y un mundo que sale de una pandemia con fuertes retos de salud (Ireland, 2022b).

A partir de dichos trabajos, desde la sociedad civil se construyeron dos iniciativas de gran envergadura: el Pronunciamiento de la Plataforma de Redes Regionales por la Educación de Personas Jóvenes y Adultas²⁰ hacia la CONFINTEA VII (2021), en adelante Pronunciamiento Redes EPJA AL y el Manifiesto de ICAE y la Sociedad Civil Global (2022) en adelante Manifiesto.

Por esas mismas fechas, en México se realizó el Estado del Conocimiento: Educación con Personas Jóvenes y Adultas 2012-2021 (Méndez, Hernández y Campero, 2023) donde se analiza la producción de la investigación generada sobre este campo educativo en México, realizada tanto por investigadores e investigadoras nacionales como de otros países. Desde la búsqueda de documentos hasta el análisis se llevó a cabo desde una mirada amplia de la EPJA y el enfoque del derecho de las personas jóvenes y adultas a su educación a lo largo y ancho de la vida. Esta investigación constituye otra expresión de participación ciudadana para fortalecer la EPJA, ya que la limitada atención que los gobiernos han dado al ejercicio del derecho a la educación de la población joven y adulta constituye un problema público que atañe a millones de mexicanos y mexicanas²¹. El Estado del Conocimiento es un trabajo en colectivo realizado por

²⁰ Esta Plataforma está integrada por el CEAAL, CLADE, REPEM, ALER y FIFyA.

²¹ Como ejemplo, con relación a la educación básica, para el año 2022 existen 27 772 740 mexicanas y mexicanos de 15 años y más que no han ejercido su

académicos que tiene por finalidad contribuir a orientar tanto otras investigaciones como políticas, proyectos y prácticas de educadores y educadoras.

Los aportes de las tres iniciativas mencionadas abarcan múltiples aspectos de este campo educativo; este capítulo se centra en compartir algunos aportes a nuevos sentidos para una EPJA desde el enfoque de derechos, transformadora, que pone en el centro a los sujetos y sujetas para promover su desarrollo personal y social a fin de coadyuvar a la construcción de un mundo más digno y justo. Su propósito es contribuir a la reflexión y enriquecimiento de políticas, programas y prácticas, considerando que los procesos educativos son históricos (Añorve et al., 2015). En este mismo sentido, Freire (1993) plantea:

La misma comprensión de la práctica educativa, la misma metodología de trabajo no necesariamente operan de manera idéntica en diferentes contextos. La intervención es histórica, cultural, política, por eso insisto tanto que las experiencias no se pueden trasplantar y es preciso reinventarlas. (p. 53)

Este ensayo se fundamenta en una investigación documental realizada con una metodología cualitativa que se caracteriza por ser inductiva, abierta, flexible y emergente (Bisquerra, 2019). Acorde con esta, el proceso inició con la búsqueda de documentos sobre la preparación de la CONFINTEA VII; en estos se identificaron los principales planteamientos que se abordaban sobre fundamentos y rasgos de la EPJA que había que promover para dar respuesta a problemáticas actuales, que son los siguientes: su orientación a lo largo y ancho de la vida y a la transformación educativa y social; la integralidad de los procesos, su carácter incluyente, la

derecho a la educación básica y constituyen el 28.9 % de la población del país de este rango de edad (INEA, 2022).

consideración de la diversidad y la calidad de la educación. Algunos de estos se amplían con aportes de otros autores, principalmente latinoamericanos.

Para enriquecer esta propuesta, posteriormente se identificaron en el Estado del Conocimiento EPJA aportes que coinciden con los fundamentos y rasgos de una EPJA para Vivir Bien. Los resultados son aportaciones en construcción continua que demandan del análisis y la reflexión conjunta para dar respuesta a las y los sujetos, en contextos particulares y cambiantes, como arriba se expresa. Estos se organizan en los siguientes apartados.

En un primer momento se abordan planteamientos claves de la EPJA para Vivir Bien, que es una contribución del Pronunciamiento de Redes EPJA de AL para abonar a un enfoque de derechos y hacer frente a orientaciones remediales y compensatorias; desafío que es igualmente compartido en el Manifiesto. Estos se amplían con información sobre la educación popular, el buen vivir y la transformación.

A estos planteamientos se suman los aportes de la investigación que arrojó el Estado del Conocimiento: Educación con Personas Jóvenes y Adultas 2012-2021 (Méndez, Hernández y Campero, 2023) tanto sobre proyectos y experiencias que contribuyen al desarrollo personal y social de las y los participantes como sobre aspectos relevantes de los procesos de enseñanza y aprendizaje analizados que buscaban favorecer aprendizajes significativos que contribuyan a la transformación de sus realidades. Estos coinciden y amplían algunos de los aportes de las iniciativas de las Redes EPJA a CONFITEA VII.

Para avanzar en este camino, los educadores y educadoras tienen un papel clave, por lo que se requiere promover su profesionalización que es un derecho de ellos y ellas, y a la vez un prerrequisito para el ejercicio del derecho a la educación de las personas jóvenes y adultas a lo largo y ancho de su vida; de ahí que en un tercer momento, a partir de planteamientos de los tres documentos arriba mencionados, y otros elaborados para la CONFITEA VII, se aborda el

importante papel que desempeñan las diferentes figuras de educadores en los procesos educativos y propuestas para resarcir la deuda social de su profesionalización, respecto a dos de sus componentes: las condiciones laborales y de trabajo y, su formación; con relación a esta última, se mencionan las colaboraciones de las universidades.

Contribuciones a una educación con personas jóvenes y adultas para Vivir Bien

El análisis sobre el valor social de la EPJA y su potencial para contribuir a dar respuesta a las crisis mundiales actuales, de “carácter civilizatorio” (Redes EPJA AL, 2021, p.2), frente a la limitada prioridad que se le otorga en las políticas nacionales e internacionales tiene como resultado que en varios documentos se exprese la necesidad de una nueva narrativa (Hernández et al., 2021), nuevas comprensiones de la EPJA (Redes EPJA AL, 2021), una nueva educación y aprendizaje de adultos (ICAE & Global Civil Society, 2022), así como la necesidad de avanzar en el sentido de aprendizaje a lo largo de toda la vida (UNESCO, 2021 y UNESCO Institute for Lifelong Learning, 2022); lo anterior frente a enfoques parciales, compensatorios, instrumentales, remediales y reduccionistas que prevalecen en muchos casos, en los que se prioriza el rol adaptativo de la educación y no su potencial transformador.

Se plantea la urgencia de otros modos de comprensión de la EPJA que permitan “[...] acciones más contundentes para redefinir su campo de acción y generar conocimiento que contribuya al diseño e implantación de las políticas y las prácticas para garantizar el ejercicio pleno del derecho a la educación” (Hernández et al., 2021, p. 94).

El tema es extenso y rico en planteamientos. Los del Pronunciamiento de Redes que abonan a nuevas comprensiones de la EPJA para Vivir Bien son aportaciones en construcción; muchos

de esos postulados tienen historia en nuestra región y, en la última década, se enriquecen con nuevos elementos o énfasis; además, se encuentran entrelazados y se separan para facilitar su presentación en las siguientes páginas.

La construcción de la EPJA *a lo largo y ancho de la vida y para la vida*, con las personas, los grupos y las comunidades, más allá de lo formal, no formal e informal es un punto de partida; está anclada en la vida misma, por lo que se propone ampliar la mirada de la EPJA²² más allá de la que se ofrece en los Sistemas Educativos Nacionales y poner la prioridad en:

[...] la educación comunitaria, permanente y popular porque se efectúa con y en todos los ámbitos donde el ser humano desarrolla sus actividades, retoma los procesos de la comunidad como base para los objetivos educativos, se adecúa a las condiciones de vida de las organizaciones para desarrollar estrategias educativas pertinentes [...]. (Redes EPJA AL, 2021, p. 2)

Esta aproximación se articula con la búsqueda de una formación *integral / holística* que considera las dimensiones de vida de las personas y ámbitos en los que se desenvuelven:

[...] se promueve el equilibrio entre la realización de la identidad, afectividad, espiritualidad, intelectualidad y subjetividad de las personas y comunidades con el acceso y disfrute a los bienes materiales e inmateriales, la armonía con la Madre

²² Esta mirada se desarrolla ampliamente desde el Plan de Acciones para el Futuro de la V Conferencia Internacional de Educación de Adultos en 1997 y comprende: la educación básica incluyendo la alfabetización; la capacitación en y para el trabajo y los emprendimientos; la educación para la salud, el cuidado del medio ambiente y una vida sostenible; la formación ciudadana, para el ejercicio de los derechos humanos y la organización; la promoción cultural, de la convivencia y de una cultura de paz.

Tierra y la convivencia en comunidad de los seres humanos.
(Redes EPJA AL, 2021, p. 2)

En este planteamiento está presente la filosofía indígena del Buen Vivir, que tiene entre sus representantes a Fernando Huanacuni (2010) quien expresa la importancia de estar bien, en armonía con uno mismo, la comunidad y la madre tierra, la naturaleza. Para ello, este enfoque nos invita a comer y beber bien, escuchar y no solo oír, hablar con el corazón, caminar junto al otro, amar y ser amado, meditar, compartir la vida con otras personas y con la naturaleza, también cuidarla, etcétera.

Para contrarrestar las múltiples discriminaciones existentes, que se expresan en la desigualdad educativa, se propone una educación *inclusiva* que reconoce la *diversidad de las personas*: sus culturas e identidades; sus epistemologías y saberes; sus intereses, aspiraciones y sueños, sus condiciones de vida; lo anterior tomando en cuenta los *contextos* en los que transcurren sus vidas y realidades comunitarias.

Estos principios son claves para una EPJA *de calidad* que involucra ser *culturalmente pertinente* y *socialmente relevante* mediante el diseño y puesta en práctica de proyectos, programas y acciones diferenciadas para dar respuesta a las características, intereses y necesidades de los grupos de población joven y adulta, así como de sus organizaciones e instituciones en contextos específicos locales, nacionales y regionales.

Su *enfoque transformador* es el punto de partida y el corolario de una EPJA para Vivir Bien; en este se destaca el compromiso en promover cambios en, con y desde las personas, los grupos, las comunidades y los movimientos populares para la transformación de la realidad y el cambio de las estructuras sociales y la superación de todas las formas de opresión: “[...] contribuir a sentar las bases para que nuestras sociedades dejen de ser coloniales, patriarcales y racistas” (Redes EPJA AL, 2021, p. 2).

Es importante mencionar que esta orientación transformadora inicia en los procesos que tienen lugar en diferentes espacios “... en el modo como se actúa en la relación concreta que favorece a una persona y a un grupo de personas en su proceso de aprendizaje” (Eljob y otros, 2002, p. 103); tiene en su base prácticas y procesos que favorecen el desarrollo personal y social de las y los sujetos, los grupos y las comunidades, desarrollo que se fundamenta en los principios de la dignidad humana, la igualdad y la justicia social (Campero, Díaz y Tzuc, 2022).

Por su parte, la educación popular tiene aportes claves para avanzar en la transformación; si bien existen múltiples expresiones, estas coinciden en el interés por contribuir al fortalecimiento de los sectores dominados, que son históricos; capaces de protagonizar el cambio social mediante proyectos “liberadores”. Sus propuestas parten del análisis de la realidad, favoreciendo el pensamiento crítico–propositivo, mediante metodologías educativas dialógicas, participativas y activas (Torres, 2007).

Como arriba se expresó, la transformación implica la *participación* de sus actores en los diferentes momentos de los procesos: diseño, desarrollo, seguimiento-acompañamiento y evaluación. Y, además se promueve “[...] la construcción social del saber y conocimiento en comunidades que propicien el *encuentro intercultural, intergeneracional e intersectorial*” (Redes EPJA AL, 2021, p. 2).

Uno de los fundamentos que subyace a esta comprensión de la EPJA para Vivir Bien, transformadora, es la *conceptualización de las personas* que fue construida colectivamente en la Reunión Preparatoria de AL para la CONFINTEA VI (UNESCO, 2008) y que en el Pronunciamiento de Redes es enriquecida con los planteamientos que se indican en cursivas.

Las nuevas comprensiones de la EPJA pasan a concebir *a las y los seres humanos* como sujetos de la educación y la historia *con sentido ético, con identidad* y creador de cultura, poseedor

de saberes, *conocimientos* y *epistemologías* singulares y fundamentales, capaz de producir los cambios urgentes y necesarios para la construcción de una sociedad más justa. (Redes EPJA AL, 2021, pp. 2-3)

Aportes desde la investigación en México

En América Latina existen prácticas y proyectos en los que están presentes las propuestas de las Redes de América Latina a la CONFINTEA VII para avanzar en una EPJA para Vivir Bien, así como investigaciones sobre estos realizadas con diferentes metodologías y enfoques, en las que se da cuenta de sus procesos y resultados. Un ejemplo en México, es el Estado del Conocimiento: La Educación con Personas Jóvenes y Adultas 2012-2021 (EC-EPJA) (Méndez, Hernández y Campero, 2023); en esta indagación, los aportes y hallazgos de la década, que son muchos, fueron organizados en nueve grandes temas: La EPJA y el derecho a la educación a lo largo de la vida; Sujetos de la EPJA; Políticas, modelos y programas; Desigualdad, exclusión y rezago; La enseñanza y el aprendizaje en la educación básica; Educación comunitaria y popular; Personas jóvenes y adultas, aprendices en el trabajo y la vida cotidiana; Educadores/as y formación, y Tecnologías para encontrar información y aprender. En este estudio, transversalmente se encuentran coincidencias y concreciones sobre los planteamientos de una EPJA para Vivir Bien.

Posteriormente, se decidió profundizar en algunas temáticas, por lo cual se realizó una relectura del EC-EPJA y de las fichas bibliográficas teniendo dos focos en el análisis: a) Los rasgos de las prácticas, particularmente aquellos que contribuyen a superar enfoques compensatorios y remediales y b) Los planteamientos sobre los procesos de formación de educadores y educadoras, especialmente los de formación inicial y continua.

A partir del análisis del primer eje que se refiere a la EPJA vinculada a la vida, la información se organizó en los siguientes apartados: a) Contribuciones al desarrollo personal y social de los participantes y sus comunidades; b) Aspectos relevantes de los procesos de enseñanza y aprendizaje: otros espacios educativos, la consideración de elementos culturales de los grupos en diversidad de procesos formativos; c) En búsqueda de la integralidad de los proyectos, programas y procesos; d) Los valores y actitudes que se favorecen; e) La promoción de la participación y de relaciones horizontales y f) La integración y fortalecimiento de los grupos.

Los resultados de esta indagación se encuentran en Campero (2023). En las siguientes páginas de este ensayo se expone de manera sintética información que se relaciona con las contribuciones de las Redes de AL a una EPJA para Vivir Bien.

Educación de personas jóvenes y adultas a lo largo y ancho de la vida y para la vida

Respecto al planteamiento de una educación de personas jóvenes y adultas a lo largo y ancho de la vida y para la vida, con las personas, los grupos y las comunidades, la investigación en México da cuenta de una mirada amplia de este campo educativo. Este acercamiento se expresa en las diversas figuras de educadores y educadoras a las que se hace referencia en las investigaciones de la década: alfabetizadores, asesores, asesores comunitarios, maestros, docentes, promotores comunitarios, capacitadores, instructores, facilitadores y formadores que realizan su labor educativa en contextos urbanos, suburbanos y rurales en variedad de instituciones y organizaciones de este campo educativo²⁵ que se avocan a diferentes áreas de la EPJA como la educación básica y la alfabetización; la promoción

²⁵ Por cuestiones de espacio no se mencionan en este artículo.

social y cultural; la capacitación en, para el trabajo y los emprendimientos; la salud, el medio ambiente, la organización y la participación ciudadana; la educación para la paz.

Inclusiva y diversificada

Otra expresión de una educación a lo largo y ancho de la vida, así como de su carácter inclusivo consiste en que los estudios nos permiten conocer un poco más a grupos de población de México: personas jóvenes y adultas en general; jóvenes que habitan en contextos suburbanos en diferentes ciudades del país; adolescentes y jóvenes en conflicto con la ley en CDMX; personas adultas mayores y mujeres indígenas; población campesina, jornalera y migrante; trabajadores y artesanas, entre otros. Esta diversidad de sujetos tiene como rasgo común ser personas que han tenido menores oportunidades sociales y educativos, por lo que se contribuye al ejercicio de su derecho a la educación.

Las investigaciones, en su conjunto, dan cuenta que “enseñar y aprender son intrínsecos a la vida misma” (Méndez, Hernández y Campero, 2023, p. 10), que es diversa. En las experiencias y procesos educativos se consideran aspectos de la vida de las y los participantes y de sus contextos; los estudios aportan ideas y estrategias para integrar a las prácticas características, intereses, conocimientos previos, elementos de sus culturas, condiciones tanto de vida como institucionales. Estos son el punto de partida y tienen aún más presencia conforme se desarrollan los procesos formativos, se busca que sean pertinentes. La consideración de las especificidades de los sujetos y los contextos en que se desenvuelven sumado a los objetivos que se persiguen, que en el mayor número de casos se vinculan con el desarrollo personal y social, con el fortalecimiento de los grupos y comunidades, permite hablar de la centralidad de los sujetos.

Integral / holística

Varias indagaciones de la década sobre proyectos, programas, experiencias y procesos educativos arrojan el interés por trabajar desde la integralidad a partir de diferentes aristas, entre las que se encuentran: a) La promoción de valores como la solidaridad, la dignidad humana, la justicia, la igualdad, la inclusión que se expresan en las actitudes que se fomentan como la escucha, el respeto, la tolerancia, el reconocimiento y valoración a otros/as, la empatía, etcétera; b) La consideración de elementos sobre los ámbitos en los que se desenvuelve la vida de las personas como la familia, el trabajo, la comunidad y diversos espacios educativos; c) La articulación de varias dimensiones de la vida de las personas: la salud y el trabajo, las matemáticas y el trabajo, el medio ambiente y la participación ciudadana, la organización comunitaria y el fortalecimiento de la identidad, el empoderamiento y el trabajo, la educación para la paz y el arte, la identidad cultural y la organización, los procesos de alfabetización y educación básica, que más allá de lo escolar, contemplan la perspectiva de género y se vinculan con la realidad de las comunidades; d) La integración de elementos socioeducativos, metodológicos y afectivos en los procesos formativos. Entre estos se incluyen: analizar el contexto, utilizar diversidad de métodos y estrategias, descubrir su potencial y limitaciones, valorar su propia dignidad y fortalecer su autoestima, desarrollar la comunicación asertiva y el pensamiento crítico y generar liderazgos.

Son diversos los elementos culturales de los grupos que se consideran en los procesos educativos desde una aproximación antropológica, amplia de cultura, que reconoce como cultura todo lo que no es naturaleza, aquello que los grupos crean (García Canclini, 1981): su lengua, prácticas cotidianas, procesos organizativos, relaciones sociales, tradiciones, creencias, valores, aspiraciones, saberes sociales, entre otros. La inclusión de dichos elementos

constituye una expresión más de la vinculación de la EPJA con la vida cotidiana de las personas. Además, se contribuye a la valoración de lo propio y por tanto a su autovaloración, a su proyección individual y social, así como al trabajo desde la perspectiva de la interculturalidad.

El trabajo interinstitucional puede considerarse un elemento más de la integralidad de los procesos educativos. Las investigaciones lo refieren, sea porque en las experiencias y proyectos se toman en cuenta los ámbitos en los que se desempeñan las personas o porque se articulan diferentes dimensiones de sus vidas; dichos aspectos se mencionan en los puntos b) y c) de este apartado. Otros estudios plantean la necesidad de impulsarlo.

Participación, integración y fortalecimiento de los grupos

La participación de los actores involucrados a lo largo de los procesos —diseño, planeación, desarrollo y evaluación— es un elemento presente en algunas experiencias y a su vez una demanda. En ambos escenarios la constitución de grupos y la creación de relaciones horizontales es inherente a la participación.

La importancia de la participación radica en sus aportes al fortalecimiento del tejido social que abona tanto a la cohesión de las comunidades y colectivos como al fortalecimiento de los diferentes espacios educativos, de sus proyectos y programas.

Para avanzar en este camino, las investigaciones de la década mencionan rasgos vinculados con la constitución de grupos y su desarrollo como espacios abiertos y de acogida donde se promueve la escucha a todos y todas, la búsqueda de consensos y la toma de decisiones en conjunto, así como la construcción de vínculos académicos y afectivos; de igual manera, se expresa la importancia de que las interacciones resulten eficientes para lograr los objetivos y a la vez sean satisfactorias. En particular, para favorecer la educación

ciudadana se destaca impulsar al sujeto concreto a construir relaciones de confianza y colaboración con los otros con quienes se adquieren ciertos compromisos que ha de cumplir.

Calidad

La pertinencia, la integralidad y relevancia son criterios de la calidad de la educación. En los apartados anteriores, ampliamente se da cuenta de elementos presentes en las experiencias, los proyectos y los programas investigados vinculados con dichos criterios, cuyo análisis puede contribuir a la calidad de otros procesos educativos.

Orientación transformadora

A partir de las indagaciones analizadas, se puede considerar que está presente una orientación a la transformación en prácticas, proyectos y programas donde hay una búsqueda intencionada de cambios en la vida cotidiana o a mediano y largo plazo, sea en los sujetos, sus familias, grupos y/o entornos. En estos existe el interés de que los aprendizajes sean significativos a las personas, les aporten a sus vidas y favorezcan transformaciones de las realidades individuales, grupales y locales; todo ello para promover su desarrollo personal y social, desarrollo que se fundamenta en los principios de la dignidad humana, la igualdad y la justicia social.

Así, paulatinamente, desde las prácticas educativas y la articulación entre actores, se contribuye a cambios más estructurales; por ejemplo, las relaciones de género en algunas comunidades y la incidencia en la reforma del artículo 3.º constitucional en el año 2019, cuando se logró que por primera vez se nombrara la educación para personas adultas (Campero, Díaz y Tzuc, 2022).

La profesionalización de los educadores y educadoras: un elemento clave de una EPJA transformadora

Para muchas personas interesadas en el campo de la educación de las personas jóvenes y adultas, es conocido que sus educadores son “punta de lanza”, pero al mismo tiempo “el talón de Aquiles” para avanzar en este campo educativo (Pieck, 2003, p. 614). En nuestra región latinoamericana, existe una diversidad de rostros de educadores y educadoras entre los que se encuentran maestros y maestras, docentes, educadores populares, promotores, alfabetizadores, asesores, asesores comunitarios, misioneros culturales, facilitadores, tutores, instructores, capacitadores, orientadores, técnicos docentes, supervisores, acompañantes, formadores, etcétera. Con ellos y ellas se tiene una añeja deuda social: su profesionalización²⁴ (Caruso et al., 2008), que es un desafío que continúa hasta la fecha ya que la mayoría vive inestabilidad laboral, limitada o nula formación inicial y continua, así como insuficiente valoración institucional y social, como se expresa en diversas publicaciones vinculadas con la CONFINTEA VII y en otros documentos.

La importancia de la profesionalización tiene que ver con el rol que tienen las educadoras y educadores en la construcción de nuevos sentidos de la EPJA. La publicación del CEAAL del 2021 destaca que:

²⁴ La profesionalización es el proceso mediante el cual una ocupación adquiere el estatus de profesión. Entre los rasgos de una profesión se encuentran: a) La formación sólida, sistemática y específica en EPJA que constituye su pericia; b) La orientación social, a la colectividad; c) La respuesta a problemas reales de la sociedad; d) El fortalecimiento de su organización y autonomía; e) La conformación de un código ético, sustentado en los valores que se persiguen, y f) El reconocimiento social que se expresa entre otros, en condiciones laborales y de trabajo dignas. Estos rasgos constituyen una síntesis construida por Campero y Rodríguez (2021) a partir de los escritos de Páez (2012), Ballesteros (2009), Johnson (1972) y Leggatt (1970).

[...] producen bienes simbólicos y culturales invisibilizados en una economía neoliberal, y que son las bases para el «buen vivir», tales como la educación de los afectos, de la solidaridad, la reciprocidad, la confianza y el diálogo, el respeto de la diversidad, la no-discriminación y el aprendizaje de los derechos humanos y de la naturaleza [...] y, añade, su capacidad virtuosa [...] para hacer emerger una sociedad justa y sustentable. (Céspedes Rossel et al., 2021, p. 32)

De manera complementaria, Campero, Matus y Maceira (2009) señalan que la urgencia de la profesionalización se relaciona con su papel en los proyectos y procesos educativos: se encargan de crear las condiciones para facilitar y fortalecer la construcción de aprendizajes; favorecen las interacciones en un marco de colaboración y respeto, promoviendo la creación de vínculos académicos y humanos mediante el diálogo; asesoran, apoyan, acompañan y motivan a las personas jóvenes y adultas; asimismo, promueven la continuidad educativa.

Un argumento más para promover su profesionalización consiste en que foros e investigaciones destacan que ha sido la responsabilidad y el compromiso de los educadores con las personas jóvenes y adultas, así como con sus instituciones y organizaciones, el elemento central para mantener la presencia de la EPJA en muchos países y que, particularmente en las circunstancias de la pandemia del COVID-19, fueron los que lucharon y lograron la permanencia de los grupos de estudio con diversas estrategias, aun cuando en su mayoría no contaban con herramientas ni capacitación para el uso de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) (Hernández, Letelier y Mendoza, 2021; Méndez, Hernández y Campero, 2023). Asimismo, son condiciones frecuentes de trabajo los limitados recursos educativos y materiales que tienen, el poco acompañamiento, así como la falta de reconocimiento y apoyo por parte de las autoridades educativas. A lo anterior se suman

las limitadas condiciones laborales y de opciones para su desarrollo profesional (Méndez, Hernández y Campero, 2023).

Ante la importancia de la práctica de los educadores y educadoras de personas jóvenes y adultas, las condiciones en las que la realizan, además de su compromiso educativo y social, se elaboran una serie de propuestas para avanzar en su profesionalización; la mayoría en el marco de la calidad educativa, y en otros también desde un marco de derechos.

En la Consulta de AL (UNESCO, 2021) se expresa que “el reconocimiento de las y los educadores de EPJA como sujetos de derechos es otro gran desafío en la región, así como también la garantía de su óptima preparación” (p. 9), y se precisa más adelante “[...] la valoración y dignificación del trabajo de los educadores como un factor clave en el sostenimiento de la EPJA [...]” (p. 15). De ahí que se plantea la urgencia de implementar políticas y estrategias tanto para transformar sus condiciones laborales y contar con óptimas condiciones de enseñanza como para su cualificación profesional.

En este mismo tenor, el Informe destacado del ICAE propone el reconocimiento y la formación de educadores “condiciones de trabajo dignas, salarios justos, profesionalización y planes de carrera son esenciales” (Ireland, 2022a, p. 29). Dos planteamientos refuerzan lo antes expresado: “docentes de dedicación exclusiva para esta área de educación” (Redes EPJA de AL, 2021, p.4) y que el fortalecimiento del apoyo a los maestros y educadores “[...] es central para mejorar la calidad del Aprendizaje y la Educación de Adultos (ALE)” (ICAE y Global Civil Society, 2022, p. 2). Un logro de las acciones de incidencia es que varias de estas propuestas son retomadas en el Marco de Acción de Marrakech (MAM) de la CONFINTEA VII²⁵.

²⁵ “Subrayamos el papel clave de los docentes y educadores, incluidos los tutores voluntarios y otros profesionales que participan en el aprendizaje y la educación de adultos. Nos comprometemos a aplicar políticas y estrategias para mejorar las competencias y profesionalizar y especializar a los educadores de adultos a través de la formación previa al empleo, el empleo y la formación continua

La formación: un tema sustantivo

La formación es el componente de la profesionalización que más se desarrolla y además se aborda desde un acercamiento integral que considera:

[...] formación inicial, desarrollo profesional, acompañamiento pedagógico, criterios de evaluación de desempeño, condiciones de trabajo y oportunidad para potenciar el trabajo en equipo y en redes, así como espacios para la reflexión sobre la práctica, intercambio de experiencias e iniciativas de innovación y crecimiento profesional desde los propios docentes. (UNESCO, 2021, p. 12)

En este sentido, se expresa que, por ser un tema sustantivo, requiere “un financiamiento adecuado” (UNESCO, 2021, p. 15). Asimismo, la orientación y los aprendizajes por favorecer mediante las propuestas formativas constituyen otro grupo de contribuciones que sintéticamente se presentan a continuación. Con relación a la orientación, “la formación debe educar para la ciudadanía crítica, integrando la ética del cuidado personal con el cuidado del otro y de la naturaleza, a partir de conceptos del bien común y Buena Vida” (Ireland, 2022a, p. 29). Otra contribución, íntimamente relacionada con la anterior, se refiere a:

Potenciar la autoconciencia del poder de transformación que tienen las educadoras y educadores, y ponerlo a disposición de los movimientos sociales: promoviendo los aprendizajes necesarios para desarrollar sujetos críticos y activamente respon-

en asociación con universidades e institutos de investigación- y mejorando sus condiciones de trabajo, incluidos su salario, su estatus y su trayectoria de desarrollo profesional. Además, reconocemos que los marcos de competencias de AEA son instrumentos estratégicos para la profesionalización de los educadores y la mejora de sus calificaciones.” (MAM, 2022, párr. 26)

sables con el presente y futuro de las sociedades y del planeta. (Céspedes Rossel et al., 2021, p. 32)

La pertinencia de los procesos formativos es otro tema de interés; por una parte, refieren que estos deben responder a las necesidades, reconocer las especificidades de los educadores y, por otra, dotarlos de herramientas para una acción educativa contextualizada que considere la diversidad de perfiles e intereses de las personas destinatarias. Así, se propone que la formación será desde y en la práctica y se orientará a fortalecer su compromiso con los aprendizajes de las personas jóvenes y adultas y sus proyectos de vida (UNESCO, 2021 y Redes EPJA de AL, 2021).

En este tenor, la investigación en México arroja que la práctica misma es fuente de aprendizajes y es mediante esta que muchos educadores de personas adultas se constituyen como sujetos sociales, particularmente los que son voluntarios; sin embargo, se plantea la necesidad de procesos de formación inicial y continua (Méndez, Hernández y Campero, 2023).

A los planteamientos vertidos por las Redes sobre la formación de este actor clave de la EPJA, se suman contribuciones del Estado del Conocimiento EPJA 2012-2021 que surgen de la sistematización y análisis de experiencias formativas; una muestra de estas se menciona a continuación.

Sobre la formación inicial que es la que ofrecen las instituciones y organizaciones a las y los educadores cuando se incorporan a trabajar, se les brindan elementos tanto sobre la gestión de los servicios como sobre los enfoques, características, contenidos y metodologías de los programas, considerando la especificidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la población adulta; no obstante, lamentablemente, en la mayoría de los casos de educación básica, se priorizan los aspectos de gestión.

La educación continua consiste principalmente en cursos breves sobre diferentes temáticas para fortalecer su práctica. Entre las

estrategias que se utilizan se menciona aprender haciendo, la capacitación entre pares, al igual que cursos expositivos y conferencias; en los últimos años se ha incluido el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). También se expresa que estas acciones requieren continuarse y fortalecerse (Flores, 2021).

Para la formación de alfabetizadores y alfabetizadoras se propone una perspectiva integral donde se consideren las dimensiones socioeducativa, metodológica y afectiva en los procesos a fin de superar las tensiones entre el enfoque transformador y el compensatorio presente en muchas prácticas (Campero, 2019). Otro aporte es el del “Proyecto ¡Alfabetiza! Campaña de educación para adultos” que lleva a cabo la asociación civil Acciones para el Desarrollo Comunitario (ADECO); en este participan principalmente jóvenes que estudian educación media superior quienes se forman durante los seis meses previos sobre las perspectivas comunitarias del trabajo de ADECO articuladas con aspectos específicos del método de palabra generadora de Freire (López Aguilar et al., 2014).

El estudio de Cruz (2013) concluye con la necesidad de promover espacios de reflexión para la reconstrucción de la experiencia y la práctica, así como que los asesores se involucren como investigadores de su propia práctica educativa mediante la integración de academias. Una contribución de Chávez (2016) se refiere a la necesidad de que en los programas formativos de educadores de personas jóvenes y adultas se desarrolle su papel de orientador de procesos didácticos más que el dominio de los contenidos de los cursos para llevar al máximo las capacidades de las personas.

Sobre las habilidades docentes más importantes que debe desarrollar el facilitador para favorecer la cultura de paz, Nieto (2014) aporta las siguientes: 1) Construir valores en conjunto y poner el ejemplo; 2) Compartir la autoridad y el conocimiento; 3) Propiciar la curiosidad natural y la investigación; 4) Estimular la creatividad y la imaginación en la construcción de realidades

alternativas; 5) Invitar a replicar la experiencia considerando la especificidad de los participantes.

Con relación a la capacitación en y para el trabajo, a los formadores se les capacita sobre el Aprendizaje Basado en problemas ya que esta metodología es parte de las estrategias de la actualización técnico-laboral, la cual tiene resultados positivos al mejorar las habilidades de pensamiento, comprensión, de aplicar un análisis y extraer conclusiones; con ello se logra la eficiencia e incrementar la productividad de la institución. Además, se favorece la motivación de las y los trabajadores (Silveira, 2017).

Por su parte, Mérida (2014) plantea que los modelos por competencia cobran relevancia al vincular los procesos formativos con las necesidades reales y actuales del mundo laboral. Es importante considerar que en el diseño de las competencias se han de considerar diversos contextos y culturas para que la transferencia y la multirreferencialidad se alcancen. Por lo tanto, es necesario generar vínculos estrechos con el sector productivo y propiciar espacios reales donde aplicar las competencias mediante prácticas o pasantías; es decir, capacitación en alternancia.

Las indagaciones sobre la formación profesional, de nivel superior en México, también arrojan elementos para considerar en la formación inicial y continua de educadores y educadoras. El estudio de egresados de la Licenciatura en Intervención Educativa línea EPJA (Rodríguez y Campero, 2021) plantea las ventajas de incluir en la formación los fundamentos teórico-metodológicos de este campo educativo, así como el diseño de proyectos de intervención socioeducativa para dar respuesta a problemas específicos.

Por su parte, el estudio de Domínguez (2020) sobre las prácticas de los promotores que estudian la licenciatura en Planeación del Desarrollo Rural propone aspectos para fortalecer la formación y su trabajo como son encaminarlos a la construcción de comunidades de aprendizaje y de modos colectivos para romper las injusticias

que se han naturalizado y transformarlas en relaciones de igualdad que rescaten la sabiduría local y los valores colectivos.

Otra contribución consiste en el diseño de programas de formación en colectivo y la estrategia metodológica para hacerlo, que aportan los estudios sobre la LIE EPJA y el Currículum globALE para la formación de educadores y educadoras de personas jóvenes y adultas de América Latina (Cg para AL), que es un programa cuyo diseño fue auspiciado por la DVV Internacional y su implementación se realiza en colaboración con instancias educativas de los países²⁶. Además, ambos programas están contruidos y se desarrollan desde una orientación socioeducativa: se parte de las realidades sociales, las prácticas de las y los sujetos, así como de sus saberes, intereses y necesidades; las enriquece con nuevos referentes teórico-metodológicos y vuelve a la práctica, ya enriquecida para contribuir a la transformación de los sujetos y de la sociedad (Rodríguez y Campero, 2021; DVV Internacional y Campero, 2016). Esta orientación también está presente en otros programas y experiencias mencionados en este artículo.

Desde el trabajo en red igualmente se promueve la formación. La Red de Educación de Personas Jóvenes y Adultas (Red EPJA), creada en el 2001, la realiza mediante tres vertientes: a) La que tiene lugar en las Reuniones Nacionales anuales mediante conferencias, paneles, conversatorios, talleres, mesas de ponencias y de análisis por regiones del trabajo de la Red, presentación de carteles, fotografías y videos; en estos espacios formativos la diversidad de asistentes participa en condiciones de igualdad; b) Los programas de formación específica y sistemática que se han impartido a los formadores de la LIE EPJA y de otras instituciones que se interesan, que son principalmente diplomados y seminarios taller; c) Los

²⁶ Fue diseñado por especialistas de México, El Salvador, Colombia, Cuba, Ecuador, Perú y Bolivia, tanto de instituciones de educación superior como de organizaciones de la sociedad civil, con base en su experiencia acumulada.

cursos de actualización que emprenden sus miembros en sus zonas de influencia, así como los foros y encuentros que organizan las Unidades de la UPN en sus sedes y regiones de la Red (Campero, Díaz y Tzuc, 2022).

Colaboración de las universidades

La colaboración de las universidades en la formación de educadores de este campo educativo es tanto una propuesta del Marco de Acción de Marruecos como de las Redes, que en Latinoamérica cuenta con un largo camino recorrido; si bien su labor es limitada y muchas veces obstaculizada por la poca importancia que otorgan los gobiernos a la profesionalización de este campo educativo, los programas existentes en varios países, que tienen diferente alcance, enfoques, propósitos, estructuras curriculares, propuestas didácticas y de gestión académica (UNESCO, 2021), constituyen un punto de partida para la formación de las diferentes figuras de educadores de personas jóvenes y adultas. En las siguientes líneas se comparten ejemplos de programas y otras iniciativas vigentes en nuestra región.

La formación profesional de grado es una necesidad por la carencia de programas específicos de licenciatura orientados a las educadoras y educadores de EPJA. Es frecuente que, en los países, las universidades y demás instituciones formadoras de docentes únicamente incluyan en sus programas algunas materias sobre este campo educativo, las cuales resultan insuficientes para formar a educadores que promuevan una educación a lo largo y ancho de la vida de las personas jóvenes y adultas, desde un enfoque de derechos.

SON excepciones, la licenciatura en Intervención Educativa línea EPJA, programa polivalente²⁷ que imparte la Universidad

²⁷ Más información sobre esta licenciatura se encuentra en <https://upnmorelos.edu.mx/lie.html>

Pedagógica Nacional (UPN) de México en varias de sus sedes a lo largo del país, desde el año 2002. También existen programas universitarios con un componente importante en EPJA como la licenciatura de Educación Comunitaria con énfasis en Derechos Humanos que ofrece la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia y la licenciatura en Planeación del Desarrollo Rural del CESDER.

Otra iniciativa consiste en la construcción de una carrera orientada a la formación de docentes en educación de personas jóvenes y adultas que está diseñando la Universidad de Costa Rica, con Sede en Guanacaste. Cabe destacar que estos cuatro programas de licenciatura consideran una mirada amplia de la EPJA.

Respecto a *programas de posgrado*, la Universidad de Playa Ancha en Chile imparte el magister Educación de Adultos y Procesos Formativos y en Brasil, la Universidad del Estado da Bahía ofrece la maestría en Educación de Adultos; además, en México el CESDER imparte la maestría Educación con Personas Jóvenes y Adultas.

La EPJA también está presente en programas de maestría y doctorado de universidades que incluyen algunas asignaturas ya sean con carácter obligatorio u optativo. Esto ocurre en el programa de posgraduados en Educación de la Universidad Federal Fluminense y en la maestría en Ciencias Humanas, Opción Teorías y Prácticas en Educación, de la Universidad de la República en Uruguay, entre otros.

Además, existen *diplomados* que son programas sistemáticos y con bastante profundidad, que se orientan a educadores en servicio de este campo educativo; una vez acreditado, las y los participantes obtienen un certificado. Tres ejemplos son: a) El diplomado Fundamentos teórico-metodológicos de las prácticas socioeducativas con personas jóvenes y adultas que ha ofrecido la UPN de México a quince generaciones; b) El diplomado Formación para docentes que trabajan con personas jóvenes y adultas que imparte la UPN de Morelos, y c) el Currículum globALE para educadoras y educadores de personas jóvenes y adultas de América Latina que se ha llevado a cabo en Guatemala, Cuba, México, Perú, parcialmente en El

Salvador y se encuentra en proceso en Ecuador; en todos los países se imparte realizando las adecuaciones pertinentes tomando en cuenta los perfiles de las y los educadores, sus prácticas y contextos.

Por su parte, el Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (CREFAL) ofrece los diplomados en Recursos digitales para la práctica educativa en EPJA, el de Diseño y montaje de cursos en línea con enfoque en EPJA y el de Formación en docencia y tutoría virtual. Este organismo internacional fundado en 1951, a lo largo de su historia se ha abocado a la EPJA con gran compromiso y profesionalismo.

Las *Cátedras* son espacios abiertos de intercambio, discusión y formación en los que participan diversos actores de la EPJA: profesores y estudiantes universitarios, educadores de EPJA, gestores e investigadores. Para participar se requiere de un registro previo porque se otorga un certificado o constancia. Estas se realizan en modalidades presenciales, virtuales o híbridas. En nuestra región latinoamericana existen dos Cátedras UNESCO, una promovida por la Universidad Federal da Paraíba, João Pessoa, Brasil y la otra por la Universidad de la República de Uruguay. Además, se llevan a cabo la Cátedra Abierta Latinoamericana y Caribeña EPJA de la Universidad Nacional de Educación (UNAE-Ecuador) y la Cátedra Paulo Freire de la Universidad Federal Rural de Pernambuco (UFRPE-Brasil).

Los contenidos que se abordan son amplios y diversos; los grandes temas se mencionan en el siguiente párrafo, junto con los que se imparten en cursos de capacitación y actualización.

En América Latina existe una amplia gama de *cursos de actualización y capacitación* que ofrecen las instituciones superiores antes mencionadas, entre otras. Son parte de las temáticas que se abordan: enfoques y perspectivas de la EPJA; políticas nacionales e internacionales; estados del arte de este campo educativo en los países y localidades; problemáticas, desafíos y propuestas; metodologías y resultados de investigaciones; acercamientos a los sujetos prioritarios; profesionalización de los educadores y educadoras; rasgos

de diferentes programas de formación; metodologías y estrategias didácticas; planeación de los procesos de enseñanza y aprendizaje; el ciclo de proyectos de intervención y/o desarrollo; proyectos, experiencias y propuestas socioeducativas con grupos específicos de población; materiales educativos; acceso y uso de diferentes tecnologías de la información y comunicación, etcétera.

Existen además otros espacios de vinculación regional para fortalecer la EPJA; la Red Latinoamericana de Docencia Universitaria e Investigación para la EPJA²⁸ es uno de estos que tiene por objetivos favorecer la visibilidad de la educación de personas jóvenes y adultas desde una visión ampliada; intercambiar experiencias para conocer y difundir distintos focos de la EPJA en América Latina, particularmente los procesos de formación de educadores; contribuir al debate y la reflexión acerca de los desafíos de este campo educativo en la región; promover la investigación y divulgación académica sobre las distintas concepciones y políticas; divulgar investigaciones de los distintos rostros y las experiencias educativas universitarias; contribuir al fortalecimiento de las políticas y programas en el marco del derecho humano a la educación y colaborar con los procesos de formación de educadores de este campo educativo.

También, en el 2023 se integró el Proyecto “Observatorio de Educación de Jóvenes y Adultos” de la Facultad de Ciencias de la Educación, de la Universidad de Playa Ancha, Valparaíso, Chile, que será una instancia de monitoreo que permitirá articular y visibilizar la producción de conocimientos e investigaciones de distintos actores, propiciando iniciativas para las políticas públicas

²⁸ Está integrada por la Universidade Federal Fluminense, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Universidade do Estado do Bahia, Facultad de Formación de Docentes de la Universidad del Estado de Río de Janeiro, Brasil; Universidad de Playa Ancha, Chile; Universidad Pedagógica Nacional, Colombia; Universidad de la República de Uruguay; Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Nordeste, Argentina; la Universidad Pedagógica Nacional de México – Unidad 092 Ajusco y la Unidad 171, Cuernavaca, Morelos.

en educación de jóvenes y adultos (EPJA) nacionales e internacionales, como también desarrollar investigaciones y publicaciones preferentemente con las líneas de investigación asociadas.

Todas las acciones mencionadas en este apartado son posibles por la existencia de cuerpos colegiados de académicas y académicos con diferentes nominaciones y estructuras, que se interesan en visibilizar y fortalecer este campo educativo mediante un trabajo sostenido de formación, investigación, vinculación y extensión. Una muestra son el Núcleo de Estudios y Documentación en Educación de Jóvenes y adultos de la Universidad Federal Fluminense, el Cuerpo Académico (CA) Procesos educativos, desarrollo social y derechos humanos de la UPN Ajusco y el CA Trayectorias educativas, ciudadanía y derechos humanos de la UPN Morelos.

La información vertida en este apartado muestra una parte de la diversidad de acciones formativas que existen en América Latina. Su análisis puede ser un referente para la construcción de nuevas propuestas pertinentes y relevantes a los perfiles de los educadores que consideren los contextos específicos locales y/o nacionales en los cuales se retomen los planteamientos de una EPJA transformadora para Vivir Bien.

Adicionalmente, la extensa gama de programas y temáticas que se ofrecen en la región podrían integrarse en una base de datos y colocarse en un sitio virtual para su consulta a fin de visualizarlas, compartirlas y favorecer su consulta para enriquecer el diseño de otros programas formativos.

Consideraciones finales

La construcción de nuevas narrativas sobre la educación de personas jóvenes y adultas (EPJA) y la profesionalización de las y los educadores son dos intereses que tuvieron amplia presencia en América Latina, en este siglo. En el Marco de Acción Regional de la

Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA) en América Latina y el Caribe (2000-2010) se reconoce la existencia de mayores exigencias educacionales vinculadas a la vida y trabajo de las personas que no son satisfechas por los sistemas educativos y que requieren de educadores y educadoras reconocidos, empoderados y comprometidos con la justicia social y la democratización de la educación.

Así, en la presente década florecen con gran fuerza aportes para nuevas comprensiones de este campo educativo frente a los desafíos que las interpelan, ambos vinculados con las complejas realidades que vivimos. Además, han sido sostenidos los esfuerzos para fortalecer este campo educativo, aumentar su valoración y posicionarlo. En este marco, el trabajo en red y entre redes de América Latina y globales, cimentado en prácticas y programas de instituciones y organizaciones sociales, ha sido clave para construir planteamientos y colocarlos en escenarios mundiales donde se define la política sobre este campo educativo, particularmente en foros y documentos relacionados con la CONFINTEA VII.

Un logro importante de su incidencia, fruto de la participación ciudadana, fue reafirmar en el Marco de Acción de Marruecos, que la educación es un derecho fundamental y que su aplicación debe estar orientada desde un enfoque de derechos (UNESCO, 2022, párr. 4 y 10). También están presentes otras contribuciones relacionadas con una mirada amplia de este campo educativo, la integralidad, la inclusión de grupos de poblaciones específicas y prioritarias, el reconocimiento de la labor de sus educadores y educadoras y la importancia de fortalecerlos, entre otras.

De igual manera, en la investigación realizada en México durante la década pasada sobre experiencias, proyectos y prácticas se identificaron aportaciones para avanzar hacia procesos educativos transformadores, que se relacionan con los planteamientos aportados por las Redes, que contribuyen al desarrollo personal y social de las personas y que abonan a la construcción de nuevos sentidos sobre la EPJA desde el derecho de las personas jóvenes y adultas a

una educación a lo largo y ancho de su vida que responda a los desafíos actuales. Entre estas se incorporan propuestas para avanzar en la profesionalización de los educadores, en particular sobre su formación. Y al respecto, se incluye la colaboración que despliegan varias universidades de AL.

Seguir edificando en colectivo mediante el diálogo, la reflexión, el análisis y la acción, una EPIA para Vivir Bien a lo largo y ancho de la vida y para la vida, incluyendo las políticas para hacerla realidad, es un reto para los diferentes actores de este campo educativo: educadores y educadoras, académicos, gestores, tomadores de decisiones, personas jóvenes y adultas que participan en los procesos, desde organizaciones de la sociedad civil, redes, movimientos, sindicatos, instituciones públicas y privadas, así como demás organismos nacionales e internacionales comprometidos con hacer realidad el ejercicio del derecho a la educación de las personas jóvenes y adultas.

Y es también un derecho de los educadores y educadoras el que su profesionalización sea considerada en las nuevas narrativas y políticas, tomando en cuenta las reflexiones y planteamientos recogidos en este ensayo, así como ampliando el conocimiento, análisis y sistematización de propuestas formativas existentes. En este marco, es importante la realización de estudios que aporten un panorama nacional y regional tanto sobre la formación como sobre las condiciones laborales de los educadores y educadoras de personas jóvenes y adultas, cuyos resultados sean un punto de partida para impulsar nuevos programas, acciones, así como políticas pertinentes y relevantes a nivel local, nacional y regional.

El reto es complejo, pero posible; en nuestra región latinoamericana existen los cimientos para seguir avanzando hacia una EPIA para Vivir Bien, transformadora, cuya concreción contribuya a la construcción de un mundo con mayor justicia y dignidad para todas y todos.

Referencias

- Añorve, G., Campero, C., y Díaz, E. (2015). *Educadores y educadoras de personas jóvenes y adultas*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Ballesteros, A. (2009). *Profesiones y el Estado de bienestar. El educador social y el graduado social*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Bisquerra, R. (2019). *Metodología de la Investigación Educativa*. La Muralla.
- Campero Cuenca, C. (2018). Por qué es importante la educación de personas jóvenes y adultas en Latinoamérica, y cómo su limitada prioridad en las agendas debilita su impacto. *Revista Educación de Adultos y Desarrollo*, (85), 22-25. <https://www.dvv-international.de/es/educacion-de-adultos-y-desarrollo/ediciones/ead-852018-papel-e-impacto-de-la-educacion-de-adultos/>
- Campero, C. (2019). *Nuestra Voz. Alfabetizadoras y alfabetizadores de la Ciudad de México*. Informe de Investigación. Universidad Pedagógica Nacional. <https://redepja.mx/wp-content/uploads/2021/11/Nuestra-voz.-Alfabetizadoras-y-alfabetizadores-CDMX-s020821.docx-1.pdf>
- Campero Cuenca, C. (2023). *Aportes de la investigación sobre las prácticas de las y los educadores con personas jóvenes y adultas y sus procesos de formación*. Informe de investigación. UPN.
- Campero Cuenca, C., Matus Toledo, H. y Maceira Ochoa, L. (Coords.). (2009). *Hacia el fortalecimiento de la educación de personas jóvenes y adultas en México*. H. Congreso de la Unión – H. Cámara de Diputados. LX Legislatura – Grupo Parlamentario del Partido de la Revolución Democrática – Red de Educación de Personas Jóvenes y Adultas. https://redepja.mx/wp-content/uploads/2021/07/Libro-hacia_el_fortalecimiento-Car

- men-Campero.pdf y http://biblioteca.diputados.gob.mx/janium/bv/ce/scpd/LX/hac_forta_educ_lx.pdf
- Campero, C. y Rodríguez, A. M. (2021). *Estudio de egresados y egresadas de la Licenciatura en Intervención Educativa, línea Educación de personas jóvenes y adultas (LIE -EPJA)*. UPN. https://redepja.mx/wp-content/uploads/2022/03/Estudio-de-egresados.-ult.version-4-marzo22-ccc_sp.pdf
- Campero Cuenca C., Díaz Pérez E. G. y Tzuc Salinas H. (2022). *21 años de trabajo sostenido de la Red EPJA: contribuciones y desafíos*. Informe de investigación. <https://redepja.mx/publicaciones-de-integrantes-red-epja>
- Caruso, A., Di Pierro, M. A., Ruiz, M. y Camilo, M. (2008). *Situación presente de la educación de personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe. Informe Regional*. Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe – Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe.
- Céspedes Rossel, N. (Coord.), Aguirre Ledezma, N., Camilo Recio, M. y Osorio Vargas, J. (2021). *Por una educación de personas jóvenes y adultas, pública, popular, intercultural, inclusiva, gratuita y transformadora. Reflexiones y propuestas camino a la VII CONFINTEA*. Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe.
- Chávez, N. (2016). *La formación docente del asesor educativo INEA y su impacto en la calidad educativa* [Tesis de Maestría en Pedagogía, Universidad Nacional Autónoma de México]. https://repositorio.unam.mx/contenidos/la-formacion-docente-del-asesor-educativo-inea-y-su-impacto-en-la-calidad-educativa-368188?c=a8eW49&d=false&q=*&i=2&v=1&t=search_1&as=4
- Cruz, E. (2013). *Sistematización de la práctica educativa de los asesores comunitarios, en el INEA Estado de México: Hacia una alternativa de formación* [Tesis de maestría, Universidad Nacional

- Autónoma de México. Facultad de Estudios Superiores Acatlán]. https://repositorio.unam.mx/contenidos/sistemizacion-de-la-practica-educativa-de-los-asesores-comunitarios-en-el-inea-estado-de-mexico-hacia-una-alternati-304763?c=BLNj7a&d=false&q=*&i=1&v=1&t=search_0&as=0
- DVV International y Campero Cuenca, C. (Coord.). (2016). *El Currículum globALE para la formación de educadoras y educadores de personas jóvenes y adultas de América Latina*. DVV International – German Institute Adult Education. www.curriculum-globale.de y <https://redepja.mx/otros-materiales>
- Eljob Saso, C., Puigdellívol Aguadé, I., Soler Gallart, M. y Valls Carol, R. (2002). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Graó.
- Freire, P. (1993). *Política y educación*. Siglo Veintiuno Editores.
- Foaleng, M. (2015). Educación para la ciudadanía mundial en una nación poscolonial: lecciones de Camerún. *Educación de Adultos y Desarrollo*, (82), 20-29.
- García Canclini, N. (1981). *Cultura y Sociedad: una introducción*. SEP, Dir. Gral. De Educación Indígena-Dir. Gral. De Culturas Populares (fragmentos).
- Grupo de Incidencia en Políticas Educativas con Personas Jóvenes y Adultas. (2013). *Documento Base*. México.
- Grupo de Incidencia en Políticas Educativas con Personas Jóvenes y Adultas. (2019). *Propuesta de modificación a la Ley General de Educación actual para impulsar la educación con personas jóvenes y adultas desde los enfoques de derechos y de educación a lo largo de la vida*. Presentada en la Audiencia Pública “Ley General de Educación” y otros ordenamientos. Cámara de Diputados, 26 de junio de 2019.
- Hernández, G., Campero, C., Canseco, R., Méndez, A. M., Añorve, G., Díaz, G. y Galván L. (2013). Educación con personas jóvenes y adultas. En B. Salinas Amezcua (Coord.), *Educación*,

- desigualdad y alternativas de inclusión: la investigación educativa en México, 2002-2011* (pp. 225-302). Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior – Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Hernández Flores, G., Letelier Gálvez, M. E. y Mendoza Ortega, S. E. (2021). *Situación de la educación con personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe en contexto de pandemia. Panorama descriptivo analítico*. Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación – DVV International. https://redclade.org/wp-content/uploads/epja_completo_FINAL_baixa.pdf
- Huanacuni, F. (2010). *Buen vivir / Vivir Bien. Filosofía, políticas, estrategias y experiencias regionales*. Coordinadora Andina de Organizaciones Indígenas – CAOÍ. https://www.economia-solidaria.org/sites/defaultfiles/1._Consultoria_Vivir_Bien.-Informe-Final.PDF
- Instituto Nacional para la Educación de los Adultos. (2022). *Estimaciones de la población de 15 años y más en rezago educativo al 31 de diciembre de cada año, con base en el Censo de Población y Vivienda 2020*. <https://www.gob.mx/inea/documentos/rezago-educativo>
- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática. (2020). *XIV Censo General de Población y Vivienda*. <https://inegi.org.mx/programas/ccpv/2020/>
- Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida. (2022). *CONFITEA VII Marco de Acción de Marrakech. Aprovechar el poder transformador del aprendizaje y la educación de adultos*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000382306_spa
- International Council for Adult Education & Global Civil Society. (2022). *Manifiesto - 2022. Adult Learning and Education - because the future cannot wait*. <http://icae.global/en/2022/04/civil-society-forum-adult-learning-and-education-because-the-future-cannot-wait/>

- Ireland, T. (Ed.). (2022a). *El informe destacado del ICAE para CONFINTEA VII (2022). Aprendizaje y educación de adultos - Porque el futuro no puede esperar*. International Council for Adult Education.
- Ireland, T. (10 de octubre de 2022). *Principales planteamientos de la VII Conferencia Internacional de Educación de Adultos* [Sesión de conferencia]. Conferencia magistral impartida en la XXIII Reunión Nacional de la Red EPJA. <https://redepja.mx/wp-content/uploads/2022/12/Memoria-XXIII-Reunion-Nacional-Red-EPJA-1.pdf>
- Johnson, T. (1972). *Professions and Power*. Mc. Millan Press.
- Leggatt, T. (1970). Teaching as a Profession. En J. A. Jackson (Ed.), *Professions and Professionalization*. *Sociological Studies*, (3). Cambridge University Press.
- López Aguilar, A. (Coord.). (2014). *Hoy Aquí Alfabetizando, Sistematización de una experiencia de educación popular con personas jóvenes y adultas desde sus estrategias educativas*. ADECO, A.C./INDESOL.
- Martínez Pineda, M. C. (2008). *Redes pedagógicas: la constitución del maestro como sujeto político*. Editorial Magisterio.
- Méndez A.M., Hernández G. y Campero M. C. (2024). La Educación con personas jóvenes y adultas en México de 2012 a 2021. En D. Miller (Coord.), *Educación, desigualdad y alternativas de inclusión 2012-2021* (Vol. 13). Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE).
- Nieto, M. (2014). *Arte por la paz, entre la transformación y la reproducción* [Tesis doctoral, Universidad Autónoma Metropolitana Xochimilco]. <https://repositorio.xoc.uam.mx/jspui/handle/123456789/1729>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2008). *Compromiso renovado para el aprendizaje a lo largo de toda la vida. Propuesta de la Región de América Latina y el Caribe*. Conferencia Regional de América Latina y el

- Caribe sobre Alfabetización, y preparatoria para la CONFINTEA VI*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000182980_spa
Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (28-30 de julio de 2021). *Camino a la Séptima Conferencia Internacional de Educación de Adultos* [Síntesis del evento de consulta para América Latina y el Caribe]. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380237>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Institute for Lifelong Learning. (2022). *CONFINTEA VII Regional Preparatory Conference for Latin America and the Caribbean. Priorities, challenges and recommendations* [Sesión de conferencia]. <https://uil.unesco.org/adult-education/confin-tea-vii-regional-preparatory-conference-latin-america-and-caribbean>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Instituto para el Aprendizaje a lo largo de Toda la Vida. (15-17 de junio de 2022). *CONFINTEA VII Marco de Acción de Marrakech. Aprovechar el poder transformador del aprendizaje y la educación de adultos* [Sesión de conferencia]. Reino de Marruecos. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000382306_spa
- Páez, M. (2012). *La intervención educativa. Elementos para el análisis de una profesión emergente*. UPN – Amaya Ed.
- Pieck, E. (2003). Educación de jóvenes y adultos. En M. Bertely (Coord.), *Educación, equidad y derechos sociales* (pp. 595-801). Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Rangel, A. y Negrete, T. de J. (2005). *La construcción y el mantenimiento de las redes nacionales de maestros de la UPN. Una historia compleja* [Ponencia]. Universidad de Barcelona.
- Red de Educación de Personas Jóvenes y Adultas. (2017). *Documento General*. <https://redepja.mx/la-red-epja/>
- Red EPJA. (s.f.). *Sección Experiencias EPJA*. <https://redEPJA.mx/experiencias-EPJA/>

- Redes Regionales por la Educación de Personas Jóvenes y Adultas hacia la CONFINTEA VII. (2021). *Análisis y propuestas para la consulta subregional en América Latina camino a la CONFINTEA VII “Por una educación para vivir bien”*. <https://redclade.org/publicaciones/pronunciamiento-de-la-plataforma-de-redes-regionales-por-la-educacion-de-personas-jovenes-y-adultas-hacia-la-confintea-vii/>
- Silveira, M. (2017). *Andragogía y capacitación: estrategias de actualización técnico-laboral en la CFE-Campeche* [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional]. <http://200.23.113.51:8080/jspui/handle/123456789/36248>
- Torres Carrillo, A. (2007). *La Educación Popular. Trayectoria y actualidad*. El Búho. https://ipecal.edu.mx/wp-content/uploads/Educacion_Popular_Trayectoria_y_Actualid.pdf

Sitios electrónicos consultados

- Cátedra UNESCO de EJA. (s.f.). *Programa de cátedras* [Canal de Youtube]. Youtube. https://www.youtube.com/results?-search_query=catedra+unesco+de+eja
- Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe. (s.f.). *Programas de formación*. <https://crefal.org/programas-formacion/>
- Cátedra EPJA UNAE. (s.f.). *Inicio* [Página de Facebook]. Facebook. <https://www.facebook.com/catedraEpja?mibextid=ZbWKwL>
- EPJA Latina. (s.f.). *Red Latinoamericana de Docencia Universitaria e Investigación para la EPJA* [Canal de Youtube]. Youtube. <https://www.youtube.com/channel/UCoy6GH-git8n0pLqzLax21g>
- Instituto de la Educación Básica del Estado de Morelos. (s.f.). *Licenciatura en Intervención educativa*. <https://upnmorelos.edu.mx/lie.html>

Red de educación de personas jóvenes y adultas. (s.f.). <https://redepja.mx/>

Universidad de la República Uruguay. (s.f.). *Cátedra UNESCO de Educación de Personas Jóvenes y Adultas*. <http://www.fhce.edu.uy/epja>

El derecho de las nuevas generaciones a ser diferentes en la construcción ciudadana de la Nueva Escuela Mexicana

Dr. Juan Bello Domínguez

Profesor Investigador

Universidad Pedagógica Nacional

Unidad 94 de la Ciudad de México

Correo electrónico: juanbell@hotmail.com

Introducción

En México, durante los últimos cuatro años se desarrolla la política educativa de la *Nueva Escuela Mexicana* (NEM) para atender las necesidades sociales, culturales y educativas de la población. Las características de esta política muestran una amplia diversidad en sus formas concretas de diseño e instrumentación. Aparece la tendencia a *recuperar* los campos tradicionales de la intervención estatal y la implementación focalizadora de acciones para la *atención* y *superación* de la pobreza en las nuevas generaciones del país.

Es propósito de este capítulo, como producto y base de la investigación realizada en mi Periodo Sabático (2019-2020) en la Universidad Pedagógica Nacional, dar cuenta de las características

del diseño y acciones llevadas a cabo por la política de la *Cuarta Transformación* en el contexto de la cultura y educación, previo a la presentación de los Planes de Estudio de la Educación Básica y de las Escuelas Normales 2022, manifestadas para la construcción ciudadana de las nuevas generaciones entre los grupos sociales, que expresan y manifiestan su derecho a hablar su lengua materna, su condición de discapacidad, su perspectiva de género, su etnicidad, su preferencia sexual y religiosa, entre otras. Entender los diversos proyectos y programas educativos implementados y tener en cuenta que la política nacional de educación se encuentra vinculada estrechamente con la política global de desarrollo de la sociedad.

Apuntamos la consolidación del proyecto educativo surgido después del 1.º de diciembre de 2018, con base en la necesidad de redefinir la imagen del Estado que propuso el candidato electo el 1.º de julio del mismo año a fin de implementar una educación sustentada sobre concepciones ideológico-políticas que construirían, desde el discurso y las leyes, la existencia de una igualdad social e identidad cultural. Será motivo para un trabajo posterior el análisis del Marco Curricular y Plan de Estudios 2022 de la Educación Básica y los Planes y Programas de Estudio de las licenciaturas para la Formación de Maestras y Maestros de Educación Básica, 2022.

Por otro lado, el acercamiento y construcción analítica de la ciudadanía desde los principios metodológicos, se fundamentó en el análisis de la política educativa en México realizado a partir de informes de diversas instituciones gubernamentales que regularmente legitiman sus acciones trazadas en períodos históricos como el del inicio de la autollamada *Cuarta Transformación*. Ante esta disyuntiva analítica, nos propusimos seguir el principio metodológico de comparar las políticas públicas sobre educación y la construcción de ciudadanía emanadas de las principales modificaciones jurídico-políticas del sexenio de Andrés Manuel López Obrador y las acontecidas en los sexenios anteriores. A partir del análisis de distintas modificaciones a la ley para la conformación de la llamada

Nueva Escuela Mexicana (NEM) y su confrontación conceptual sobre ciudadanía de la normatividad construida en el periodo de la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), nos permitió proyectar el derecho de las nuevas generaciones a ser diferentes en la construcción ciudadana de la Nueva Escuela Mexicana.

Nueva ciudadanía del Neoliberalismo y su antagónico en la Cuarta Transformación.

Es importante para el desarrollo de esta esta investigación señalar la incursión de México en el proceso de globalización económica mundial durante las últimas décadas, ya que, López Obrador sustentará su eje ideológico político contrario a este proceso al destacar que los gobiernos mexicanos, a partir de la década de los ochenta, impulsaron reformas político-administrativas que llevaron a reformar y legitimar la naturaleza del Estado neoliberal y su adelgazamiento hasta la *construcción* de una *nueva ciudadanía*.

Destacamos que la reforma del Estado en México (1982-2018) no representó un proceso aislado, sino que emergió dentro de los cambios suscitados en el contexto socioeconómico mundial, enmarcado dentro del neoliberalismo, la globalización y su construcción de ciudadanía. Se pugnó por una reforma estatal a todos los sectores, con la fórmula propuesta basada en las tesis de la modernización, el neoliberalismo, los mínimos de justicia social y su propósito central (así lo referían), de la *transformación* de la sociedad mexicana para *superar* el agotamiento del modelo general de desarrollo (Cortina, 2009).

El discurso que pretendía *resolver* la problemática socioeconómica de la sociedad mexicana abrumada por la crisis estructural de finales del siglo xx, sirvió para legitimar y modificar las relaciones del Estado con los principales agentes sociales con base en los

critérios surgidos en la Cumbre Mundial sobre Desarrollo Social²⁹ (ONU, 1995), entre otros, en donde se destacaba la importancia de la descentralización en lugar del tradicional centralismo en la toma de decisiones; la superación de las estructuras burocráticas basadas en decisiones administrativas (Vellinga, 1997, pp. 13-16); desplazar el énfasis ciudadano en la provisión universal de servicios hacia la satisfacción universal de los beneficiarios (Pachano, 2003); reemplazar el enfoque que prioriza la expansión de los servicios desde arriba por otro centrado en la atención de los sectores con mayores carencias; medir el éxito por los efectos en la población destinataria y no por la mayor disponibilidad de medios (infraestructura básica y gastos corrientes) y, adoptar también como indicador la relación costo-impacto de los programas sociales, y no el monto del gasto social (Vilas, 1995 y 1996).

Se ubicaron concepciones de las Instituciones de Crédito Internacional en América Latina (Banco Mundial, 1987; Banco Mundial, 1995 y Banco Mundial, 1996) en donde se enfatizaba que el ataque a la pobreza requeriría un fuerte impulso a la provisión directa de bienes y servicios destinados a la satisfacción de las

²⁹ Cfr. Organización Naciones Unidas. Informe Final. Cumbre Mundial sobre Desarrollo Social en Copenhague, Dinamarca, marzo de 1995. La Cumbre Mundial para el Desarrollo Social, convocada por Naciones Unidas, en Copenhague, en marzo de 1995, discutió, entre otras cosas, la relación entre crecimiento económico, pobreza y desarrollo social. En esa Cumbre se adoptó una resolución llamada Iniciativa 20/20. El objetivo de esta Iniciativa es lograr el acceso universal a los servicios sociales básicos (SSB). Para esto se estima necesario que el 20% del gasto público total debería asignarse a los SSB. Con el objetivo de que el acceso universal sea una responsabilidad compartida entre los países en desarrollo y los desarrollados, se propone que una proporción similar (20%) de la asistencia oficial para el desarrollo (AOD) sea dirigida a los SSB – de donde surge el nombre para la Iniciativa 20/20-. La definición de servicios sociales básicos incluye la atención básica de salud, enseñanza básica, acceso a agua potable y a saneamiento básico y paquetes de planificación de la familia para todas las parejas y fue acordada en el Consenso de Oslo (los gobiernos de Noruega y los Países Bajos convocaron a una conferencia internacional que se llevó a cabo en Oslo en abril de 1996, y de la cual emanó esta.

necesidades básicas de la población, siendo su supuesto implícito que el crecimiento económico es demasiado lento para provocar por sí mismo, en el mejor de los casos, un aumento sustancial en el bienestar de los pobres en un período de tiempo razonable y un cambio sustancial de la concepción de ciudadanía (Eggers-Brass et al., 2015). Por otro lado, el Estado debería disminuir su participación en la oferta de satisfactores directos (enfaticaba la CEPAL), concentrando su accionar en las medidas tendientes al logro del crecimiento económico en el mediano plazo; el supuesto implícito de esta posición era que, con el aumento del ingreso per cápita (incluida la población pobre) traería aparejado un mejoramiento del nivel de vida de la población (CEPAL, 1991, 1996 y 1997). Las orientaciones en las estrategias llevadas por los *gobiernos neoliberales* —así los reconocen los documentos de la *Cuarta Transformación*— serán cuestionadas seriamente; sin embargo, tendremos que analizar a detalle los procesos focalizadores que se están llevando a cabo por el gobierno de López Obrador.

El discurso ideológico político sobre el intervencionismo estatal fue uno de los elementos prioritarios de la crítica del sector empresarial para exigir las transformaciones socioeconómicas en México y con ello, la implementación del nuevo modelo de desarrollo socioeconómico que sacrificaba las políticas de bienestar social y ciudadanas con la reducción sustancial de los recursos dirigidos a este rubro. Es un discurso emanado del sector empresarial desde su conflicto con Luis Echeverría con la creación del Consejo Coordinador Empresarial en 1975 y los posteriores conflictos con López Portillo y Miguel de la Madrid por la Nacionalización Bancaria (Huacuja y Woldenberg, 1981; Luna, 1987 y 1990; Saldívar, 1988; Puga, 1990 y Valdés, 1990).

La fundamentación ideológico-política impulsada en América Latina enfatizó el espíritu del Estado Social y Nacional frente al proceso de globalización e integración internacional. En México, la redefinición del Estado y su concepción de ciudadanía sería

caracterizada como una transformación técnico-administrativa que tendió los nexos con los principios de la Revolución Mexicana y la Constitución de 1917, como lo realiza en este periodo el gobierno López Obrador con su fundamentación de Cuarta Transformación.

El proyecto modernizador intensificó el ahondamiento entre dos tipos de México, tal como lo enfatiza Bonfil Batalla (1987): por un lado, el México exportador, moderno y elitista; y por otro, el México tradicional que deberá seguir viviendo marginado de la modernización, con niveles de vida erosionados e indicadores ínfimos de bienestar social.

Frente al nuevo perfil de la ciudadanía, en México y América Latina se pusieron en acción políticas socioeconómicas compensatorias con cambios importantes en la naturaleza y alcances de la política social, cultural y educativa tradicional. En el perfil histórico de política social compensatoria, se advirtieron algunas adecuaciones y se comenzó a mencionar el objetivo de integración social y ciudadana como horizonte de mayor alcance para incorporar al estrato de la pobreza extrema en la red de protección social de los grupos vulnerables³⁰.

La aguda crisis de la última década se tradujo en un aumento de la recesión con alto sacrificio social, aumento del desempleo y la caída de los niveles de vida de los sectores mayoritarios de la población. Ese fue el escenario que recogería el último proceso para la elección presidencial en 2018: un México dividido, fragmentado y confrontado. Sería canalizado electoralmente por López Obrador y su movimiento convertido en partido político.

³⁰ Los programas focalizadores y compensatorios impulsados en los últimos años: la Coordinación General del Plan Nacional de Zonas Deprimidas y Grupos Marginados (COPLAMAR), en el sexenio de José López Portillo; el Programa Nacional de Solidaridad (PRONASOL), en el sexenio de Carlos Salinas de Gortari; el Programa de Educación, Salud y Alimentación (PROGRESA), en el sexenio de Ernesto Zedillo Ponce de León; (OPORTUNIDADES) de Vicente Fox; (OPORTUNIDADES CONTIGO) de Felipe Calderón, y (PROGRESA) de Enrique Peña Nieto.

De lo expuesto, se observa que el rubro de las políticas de bienestar social deja su mayor vacío en la retirada del Estado de las políticas sociales, coincidente con un proceso incipiente de la democratización, animando y orientando a los segmentos de la población a expresar sus demandas; con esta retirada, se origina un vacío político en los niveles más bajos de la sociedad, que ha sido llenado paulatinamente con la nueva concepción ciudadana y las actividades clientelares corporativas de la Cuarta Transformación.

El argumento central durante la campaña electoral de Andrés Manuel López Obrador (AMLO) y al inicio de su período de gobierno, fue la fundamentación de sus políticas sociales con la *ruptura* de los procesos neoliberales iniciados en México durante los años ochenta.

El sexenio de Miguel de la Madrid fue una transición hacia las políticas neoliberales, las cuales fueron implantadas de lleno en el salinato. El neoliberalismo se significó por el desmantelamiento sostenido de la presencia del sector público y la dramática reducción del sector social; la apertura comercial indiscriminada; la desregulación en todos los frentes; la supresión o reducción de derechos y conquistas laborales; la eliminación de los subsidios generales y su remplazo por sistemas clientelares focalizados en los sectores más depauperados; el parcelamiento de las facultades gubernamentales en comisiones y organismos autónomos y la abdicación de potestades del gobierno en diversas instancias internacionales, en el marco de la inserción del país en la economía global. (Poder Ejecutivo Federal, 2019a, p. 5)

En el PND 2019-2024a se enfatizaba la idea frontal sobre el inicio de los procesos de ajuste estructural y su expansión rápida prácticamente en todos los sectores gubernamentales. Según dicho plan, en términos del bienestar y de la concepción de ciudadanía, la situación se deterioró considerablemente y se presenció

la profundización de los programas de ajuste en los que se vieron afectados profundamente las políticas sociales: “... se agudizaron la marginación, la pobreza y la desigualdad. El mayor desastre de este periodo de 36 años fue sin duda la destrucción del contrato social construido por los gobiernos posrevolucionarios y la incapacidad de remplazarlo por un nuevo pacto” (Poder Ejecutivo Federal, 2019a, p. 6).

El Estado mexicano y el gobierno de la *Cuarta Transformación* se encuentran en un proceso cuyo fin es inseguro, pues detrás del discurso que promete una mayor *igualdad de oportunidades*, son claros los signos de desigualdad económica, social y cultural. El fundamento del gobierno de López Obrador sobre el crecimiento económico plantea tener *claridad* en sus acciones de combate contra la corrupción como fuente de ahorro para la inversión; sin embargo, no basta, se debe prestar mayor atención a la distribución de recursos dentro de las Políticas Sociales y a la necesidad institucional de producir cambios en la concepción ciudadana, estructura socioeconómica y el sistema político (Mora et al., 2014).

En el perfil de política social compensatoria de López Obrador se advierten algunas adecuaciones. Se menciona el objetivo de integración social como horizonte de mayor alcance para incorporar al estrato de la pobreza extrema en la red de protección social de los grupos vulnerables. La interacción Estado-Sociedad Civil está viciada por sesgos clientelares que manipulan la relación de los distintos actores sociales. Este sesgo incide negativamente en experiencias de políticas sociales participativas, como, por ejemplo, la del desarrollo de la comunidad. El Plan Nacional de este sexenio es de los ejemplos más significativos de la inducción hacia una interacción clientelar entre la comunidad local y el Estado, no se alienta una identidad ciudadana o una interacción de igualdad con los otros actores sociales que tienen impacto sobre el conjunto de la sociedad civil. Ante este panorama económico y político, se enfatiza la figura del Ejecutivo y establece su *prioridad* manifiesta en los

documentos normativos de su política social: “El gobierno federal hará realidad el lema ‘Primero los pobres’, que significa empezar el combate a la pobreza y la marginación por los sectores más indefensos de la población” (Poder Ejecutivo Federal, 2019a, p. 37).

Se destaca cómo las relaciones socioeducativas en México han sufrido una constante transformación y cómo los cambios en las políticas sociales, económicas, culturales y educativas dieron un giro a las relaciones entre los diversos actores, sujetos e instituciones respecto al Estado mexicano.

Otro elemento que explica la derrota del bando neoliberal en 2018 es la propuesta, contenida en forma embrionaria en el Proyecto de Nación 2018-2024, de construir un nuevo pacto social capaz de contener y remontar el desbarajuste al que fue conducido el país. La promesa allí expresada es simple y profunda: los distintos sectores de la sociedad mexicana necesitan objetivos nacionales distintos que los instaurados por el neoliberalismo, una nueva ruta para alcanzarlos y un nuevo conjunto de reglas explícitas e implícitas de convivencia. (Poder Ejecutivo Federal, 2019a, p. 7)

La educación como ruptura ideológica en la concepción de ciudadanía de la *Cuarta Transformación*

Los Programas Educativos Nacionales promotores de la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) en los sexenios de Vicente Fox, Felipe Calderón y Enrique Peña Nieto, la disertación para establecer la relación entre lo que el Estado dice ser, y lo que es, por lo que hace, así como el análisis de la congruencia que existe entre el discurso y los hechos, particularmente en lo que respecta a los proyectos propuestos para el desarrollo educativo, nos da los argumentos para comprender la concepción de ciudadanía de la *Cuarta Transformación* y su proyecto educativo.

La crítica central de López Obrador como eje en su campaña estaría centrada en lo *indígena*, así como en la visibilización de los grupos de la población que viven en la marginalidad. Es conveniente analizar el discurso y las acciones en la concepción de ciudadanía como estandartes de su proyecto político. En Guelatao, Oaxaca, pronunciaría uno de los discursos ideológicos más importantes donde presentó sus 10 compromisos por la Educación en México, de los que destacamos:

1. [...] fortalecer la educación pública gratuita y de calidad en todos los niveles escolares bajo la premisa de que la educación no es un privilegio, es un derecho del pueblo.

5. [...] fortalecer a las Escuelas Normales y a la Universidad Pedagógica Nacional para actualizar los métodos de enseñanza, aprendizaje y mejorar la calidad de la educación.

6. [...] detener las afectaciones laborales y administrativas al magisterio nacional. Habrá justicia para todos los afectados por la imposición de la mal llamada reforma educativa. Habrá justicia para cesados injustamente, para presos políticos y para las víctimas de la violencia. Asimismo, enviaremos desde el inicio de gobierno las iniciativas de reformas a las leyes que vulneran la dignidad y los derechos de los maestros de México.

7. [...] elaborar conjuntamente, con los maestros, con los padres de familia, con pedagogos especialistas, un plan educativo que mejore, de verdad, la calidad de la enseñanza sin afectar los derechos laborales del magisterio. ¡Nunca más una reforma educativa sin el magisterio!

9. [...] se apoyará la educación indígena, respetando y preservando las lenguas, las tradiciones, las costumbres, el medio ambiente y la organización social comunitaria. (López Obrador, 2018)

Una de sus acciones de gobierno fue la inmediata modificación estructural para la atención de los pueblos indígenas con la expedición de la Ley del Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas (DOF, 4 de diciembre de 2018). El nuevo Instituto, de acuerdo con el artículo 6 de la Ley, establece que se regirá por su principio IV:

Garantizar y promover la integralidad, transversalidad e interculturalidad de las políticas, programas y acciones de la Administración Pública Federal para el reconocimiento, respeto e implementación de los derechos y el desarrollo de los pueblos indígenas y afroamericano. (DOF, 4 de diciembre de 2018, p. 13)

En el ámbito educativo plantearía la crítica central a la principal reforma del gobierno que le antecedió, *comprometiéndose* con todo el sector magisterial. Destacaría la participación de toda la población involucrada en el proceso pedagógico y el rescate de los diversos acercamientos a la educación por parte de poblaciones y entidades distintas, retomando no solo sus lenguas, sino también sus formas de vida, de relacionarse y de aprender.

Los cambios político-administrativos del sistema educativo y su reformulación estructural cuestionan a lo largo del Documento del Plan Nacional de Desarrollo (2019a)³¹ lo señalado en los últimos

³¹ El Gobierno de Andrés Manuel López Obrador publicó dos documentos alusivos al Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024. Debemos diferenciarlos ya que el primero, publicado el 30 de abril de 2019, refiere como fundamental sus principios ideológico-políticos —para los fines documentales de esta investigación lo identificaremos— (Poder Ejecutivo Federal 2019-2024a). Por otro lado, está el publicado en la Gaceta Parlamentaria del 30 de abril de 2019 como Plan Nacional

Programas Educativos Nacionales 2000-2018 respecto a dar *mayor racionalidad* a la asignación y manejo de los recursos para *aumentar* la eficiencia y la eficacia en su aplicación; esto con la disminución del tamaño del aparato gubernamental y su redefinición de funciones a fin de ponerse en sintonía con los requerimientos de la liberalización económica. El discurso educativo —plantea la crítica en el PND (2019^a)— se trasladaría de la cobertura, a la calidad, y de la educación como elemento constitutivo de la justicia social, a la educación como imperativo en la competencia por los mercados.

En este sentido, se generaron cambios en el sistema educativo nacional sin una transformación profunda —se enfatiza en el PND 2019-2024a— (2019a), lo que no provendría de un proyecto social y cultural consolidado para la atención de la población con mayor rezago educativo, sino de un proyecto de orientación de índole económico.

En los cuatro años que abarca el presente estudio en la denominada Nueva Escuela Mexicana (NEM), se efectuarían reformas en el marco jurídico que definirían el sistema educativo nacional. Es evidente cómo la educación en México no posee la misma intencionalidad para todos los involucrados en los procesos educativos (gobierno, autoridades, maestros, alumnos y comunidades). La política educativa y en especial los cambios en las normas jurídicas del sistema educativo nacional (NEM) serían resultado —plantea el PND (2019a)— de la interacción de los diversos actores sociales internos y externos y no solo de la acción emprendida por el Gobierno mexicano.

Es importante destacar que cuando se empieza a hablar de educación inclusiva e intercultural en el Sistema Educativo Nacional, no es como una medida dadivosa originada por las organizaciones gubernamentales, sino como una constante lucha de los grupos

de Desarrollo 2019-2024 en su Anexo XVIII-Bis —para los fines documentales de esta investigación lo identificaremos— (Poder Ejecutivo Federal 2019-2024b).

sociales por su reconocimiento, aun cuando seguía imperando la determinación de los contenidos unilaterales de la sociedad nacional. Destacamos en nuestro análisis cómo la proyección educativa es producto de la resistencia histórica. La búsqueda de proyectos educativos alternativos permitió —al interior de la institucionalidad— continuar el proceso de resistencia de los grupos sociales diversos con propuestas educativas acorde a las necesidades de las comunidades, sin ser necesariamente antagónicas al proyecto educativo nacional.

Es evidente que el documento correspondiente al sexenio 2018-2024 tendrá carácter histórico porque marcará el fin de los planes neoliberales y debe distanciarse de ellos de manera clara y tajante; esto implica, en primer lugar, la restitución de los vínculos entre las palabras y sus significados y el deslinde con respecto al lenguaje oscuro y tecnocrático que, lejos de comunicar los propósitos gubernamentales, los escondía. (Poder Ejecutivo Federal, 2019a, p. 7)

Históricamente, el pilar fundamental para los organismos internacionales fue el que generó un conjunto de políticas de financiamiento y aplicación en torno a una prioridad en las instituciones de instrucción primaria, el cual es considerado el nivel educativo que orientaría la disminución de la pobreza al aumentar la productividad y flexibilidad de la fuerza de trabajo debido a la enseñanza que en él se imparte. No obstante, se realizaron recomendaciones en las reuniones mundiales y fue evaluado por la Organización de Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) con resultados poco alentadores.

El análisis de la NEM nos muestra su argumento ideológico político de cómo se daría un viraje importante en la política educativa y los cambios a partir de las reformas constitucionales y sus marcos normativos sobre ciudadanía. Se evidenciaría un cambio discursivo:

... para lograr un objetivo superior: el bienestar general de la población; el poder público debe servir en primer lugar al interés público, no a los intereses privados y la vigencia del estado de derecho debe ser complementada por una nueva ética social, no por la tolerancia implícita de la corrupción. (Poder Ejecutivo Federal, 2019a, p. 7)

La importancia de construir ciudadanía desde una política educativa impulsada por un gobierno será fundamental a partir de la concepción que se tenga sobre la inclusión y lo intercultural, enfoques que permiten plantear y replantear prácticas alternativas en las relaciones por parte de los organismos gubernamentales y los diferentes grupos sociales que refieren características socioculturales singulares. Por ello, enfatizamos nuestro interés y análisis en los documentos oficiales del Gobierno de Andrés Manuel López Obrador y su propuesta de NEM.

El PND (2019a) enfatiza su propósito de atender los grupos diferentes de la siguiente manera:

Somos y seremos respetuosos de los pueblos originarios, sus usos y costumbres y su derecho a la autodeterminación y a la preservación de sus territorios; propugnamos la igualdad sustantiva entre mujeres y hombres, la dignidad de los adultos mayores y el derecho de los jóvenes a tener un lugar en el mundo; rechazamos toda forma de discriminación por características físicas, posición social, escolaridad, religión, idioma, cultura, lugar de origen, preferencia política e ideológica, identidad de género, orientación y preferencia sexual. (Poder Ejecutivo Federal 2019a, pp. 10-11)

Destacamos en nuestro análisis cómo la propuesta educativa de la NEM traza sus principios de la interculturalidad e inclusión educativa al cuestionar la adaptación a los demás y permitir la

aceptación de lo propio; fomenta la visión del logro de expectativas de los otros, aprueba su cotidianidad y pertenencia de lo propio.

Las diferencias socioculturales son concebidas como espacios donde se encuentran códigos y posibilidades alternativas para el logro de nuevos significados y acceso a nuevos códigos culturales, lo cual permitirá crear identidades individuales y colectivas que transformen utopías para la conformación de nuevos mestizajes. Corroboramos que el proyecto de la *Cuarta Transformación* insiste en la diversidad, situación que se expresa en las proyecciones gubernamentales sobre los derechos lingüísticos, educativos y culturales.

Nos posicionamos epistémicamente en nuestra investigación sobre el reconocimiento de la multiculturalidad en el proyecto Educativo del Estado mexicano, más allá de la mera retórica, para dar expresión política a las diferencias y a la ciudadanía. Dar lugar a la construcción de identidades culturales y educativas en el tránsito hacia la democracia, con voluntad, actitud y participación diferente, en la que se incluya a todos los actores involucrados en la toma de decisiones, lo que significa romper con la tendencia educativa homogeneizante.

No se puede permanecer al margen de un Proyecto Educativo Alternativo que trace entre sus pilares conceptuales y metodológicos el enfoque intercultural crítico. Es el momento de generar mecanismos que permitan la convivencia entre todos los grupos que conforman la sociedad teniendo como base su reconocimiento y respeto a sus diferencias. Como opción política, la educación constituye una estrategia que permite la construcción de una pedagogía diferente, crítica y significativa en sociedades multiculturales; un enfoque metodológico alternativo frente a los enfoques homogeneizadores, aquel que plantee la necesidad de pensar la relación conocimiento y cultura desde los saberes, conocimientos y expresiones culturales que deriven en la transformación de la práctica pedagógica y docente.

Existe la necesidad de poner en práctica no solo políticas educativas diferenciadas para los grupos sociales, sino, además, se requiere la elaboración y el desarrollo de proyectos ciudadanos bajo la colaboración y el consenso de estos desde la mirada propia frente a la ajena. En sentido opuesto a la tendencia de imponer un código nacional único, el sistema educativo exige recrear los diferentes códigos en que se reconozca el marco cultural en el que se desarrolla y a su vez permita conocer y apropiarse de otros universos.

La Interculturalidad Crítica y Educación en el PND 2019-2024 (2019a) destaca su interés por promover un proyecto *posneoliberal* y enfatiza en su discurso ideológico-político sentar su base en la:

... formidable reserva de civilización contenida en la herencia cultural y social mesoamericana y que ha resistido trescientos años de dominio colonial, un siglo de guerras e intestinas durante la república independiente y, por supuesto, más de tres décadas de neoliberalismo rapaz. (Poder Ejecutivo Federal, 2019a, p. 36)

La *Cuarta Transformación* traza los lineamientos para constituir su proyecto de sociedad, ciudadanía y educación al destacar los lineamientos que impulsará:

Será una construcción colectiva, que incluya la vasta diversidad de posturas políticas, condiciones socioeconómicas, espiritualidades, culturas, regiones e idiomas, ocupaciones y oficios, edades e identidades y preferencias sexuales que confluye en la población actual de México. (Poder Ejecutivo Federal, 2019a, p. 36)

El fundamento central de la *Cuarta Transformación* sigue su línea argumentativa de enfatizar la *devastación* del Sistema Educativo de los gobiernos anteriores: “...ciclos básicos, medio y

medio superior (...) escuelas normales rurales y (...) una mal llamada reforma educativa” (Poder Ejecutivo Federal, 2019a, pp. 42-43) por los proyectos neoliberales de los gobiernos anteriores al de López Obrador.

Una vez establecido el proyecto ideológico político de la *Cuarta Transformación* en su Plan Nacional de Desarrollo, plasmarían en su Anexo XVIII-Bis aparecido en la Gaceta Parlamentaria del 30 de abril del 2019 sus lineamientos específicos. Es así como en su introducción destacarán comparaciones de grupos sociales a fin de fundamentar lo que para este gobierno sería prioridad:

... en términos del acceso a los derechos humanos, no es lo mismo ser una mujer joven, de un grupo indígena en una zona rural del sureste del país, sin acceso a educación, que ser un hombre adulto, de origen no indígena, viviendo en una zona urbana, con un alto nivel educativo. (Poder Ejecutivo Federal, 2019b, p. 11)

Cuestiona bajo su fundamento el viraje que el Estado tuviera durante los últimos cuarenta años bajo el régimen neoliberal: “... incumplimiento de la obligación que tiene el Estado de garantizar el acceso efectivo a una educación de calidad...” (Poder Ejecutivo Federal, 2019b, p. 11) y refiere datos del Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL) para plantear la problemática a la que se enfrenta la población en México:

De acuerdo con el Coneval, en 2016, 19% de la población presentó rezago educativo (...). Actualmente, 53 millones de personas se encuentran en situación de pobreza y 9 millones de ellas no pueden cubrir sus necesidades más elementales como lo es la alimentación, representando 43% y 7% de la población, respectivamente. (Poder Ejecutivo Federal, 2019b, p. 12)

Orientará sus fundamentos hacia el Estado de Derecho y se centrará en garantizar: “... que toda la población pueda ejercer plenamente sus derechos humanos y que la ley se aplique a todas las personas por igual, garantizando el acceso a la justicia de todas y todos los mexicanos” (Poder Ejecutivo Federal, 2019b, p. 18).

Enfatizar los derechos humanos y poner a los individuos como sujetos de derechos en el centro de la política gubernamental, será la ruptura cualitativa que —desde nuestro punto de vista— plantearía el Gobierno de López Obrador respecto a la exposición discursiva sobre las *oportunidades* de la Reforma Integral de la Educación Básica. El eje rector de la *Cuarta Transformación*. Igualdad e inclusión son los pilares de este Plan para *garantizar* el bienestar social.

Finaliza el documento rector de la Política gubernamental con una *buena intención* ideológica política, pero con un vacío organizativo:

En el último año del presente sexenio, en suma, el país habrá llevado a cabo lo sustancial de su cuarta transformación histórica, tanto en el ámbito económico, social y político, como en el de la ética para la convivencia: se habrá consumado la revolución de las conciencias y la aplicación de sus principios —honradez, respeto a la legalidad y a la veracidad, solidaridad con los semejantes, preservación de la paz— será la principal garantía para impedir un retorno de la corrupción, la simulación, la opresión, la discriminación y el predominio del lucro sobre la dignidad. (Poder Ejecutivo Federal, 2019a, p. 63)

De esta manera, el gobierno de la *Cuarta Transformación* delinea una orientación ideológica política sustentada en la intencionalidad de alcanzar el bienestar y los derechos sociales de los diferentes grupos caracterizados por lo étnico, racial, discapacidad, edad, etcétera:

... garantizar el bienestar social, entendido como el ejercicio efectivo de los derechos sociales de todas las personas mexicanas en un contexto en el que se respetan todas las diferencias étnicas, raciales, de género, regionales, por alguna condición de discapacidad y por edades, con lo cual la diversidad de las personas se reconocerá y potenciará como parte de la riqueza del país. (Poder Ejecutivo Federal, 2019b, p. 20)

Esta orientación gubernamental de López Obrador y el PND 2019-2024 quedará signada en la formulación de sus principios rectores de política: 1. Honradez y honestidad, 2. No al gobierno rico con pueblo pobre, 3. Nada al margen de la ley; por encima de la ley, nadie, 4. Economía para el bienestar, 5. El mercado no sustituye al Estado, 6. Por el bien de todos, primero los pobres, 7. No dejar a nadie atrás, no dejar a nadie fuera, 8. No hay paz sin justicia, 9. El respeto al derecho ajeno es la paz, 10. No más migración por hambre y violencia, 11. Democracia significa el poder del pueblo y 12. Ética, libertad y confianza (PND, 2019b, pp. 25-29).

En el apartado III sobre sus ejes transversales, destacará el primero “Igualdad de género, no discriminación e inclusión” en donde se fundamenta el diagnóstico realizado y dice reconocer las distintas desigualdades, trazar el proceso a seguir para su eliminación o reducción:

...requiere de un proceso articulado en la planeación, el diseño, la implementación, el monitoreo y la evaluación de las políticas, programas y acciones en todos los sectores, ámbitos y territorios, con perspectiva de género, no discriminación, de ciclo de vida, de interculturalidad (...) sin dejar a nadie atrás. (Poder Ejecutivo Federal, 2019b, pp. 33-34)

Por otro lado, abordará y destacará el carácter pluriétnico y lingüístico del país, con la referencia a los diferentes pueblos

indígenas, como lo enfatizó en su discurso de campaña Andrés Manuel López Obrador, celebrado en Guelatao, Oaxaca (vid. supra, pp. 7-8). En su apartado sobre los ejes generales del PND 2019-2024, refiere el carácter multicultural de México y da cuenta de la *celebración* de su diversidad y del diseño de programas y políticas públicas para la *integración* y la *convivencia* de las diferentes formas de participación como la de los pueblos indígenas (Poder Ejecutivo Federal, 2019b, pp. 44-45).

Garantizar el derecho, la laicidad, gratuidad, pertinencia y calidad en todos los subsistemas educativos, es la referencia importante a la política a seguir que será incluyente. El Eje General del PND 2019-2024 referido a Bienestar y su “Objetivo 2.2” (Poder Ejecutivo Federal, 2019b, p. 90), iniciará la exposición sistemática de lo que el actual gobierno impulsa en el sector educativo.

Es importante destacar nuestro interés analítico sustentado en este capítulo respecto a la Educación Básica y sus tres niveles educativos: Preescolar, Primaria y Secundaria y que según el PND “... constituye la base de la pirámide educativa con 70% de la matrícula escolarizada (25 millones de alumnas y alumnos) ...” (Poder Ejecutivo Federal, 2019b, p. 91).

Se enfatiza la información diagnóstica con base en datos del Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL) respecto a las dimensiones fundamentales del acceso, cobertura, calidad y sus deficiencias acordes al señalamiento del Objetivo 2.1 sobre la atención prioritaria a grupos históricamente discriminados: “... 49 % de la población con discapacidad presenta rezago educativo, mientras que casi una tercera parte de la población indígena (...) siendo las mujeres las más afectadas alcanzando el 48%” (Poder Ejecutivo Federal, 2019b, p.91).

El planteamiento de la *Cuarta Transformación* asume constituir una política de inclusión e igualdad en la educación para superar las diferentes carencias antes descritas en su diagnóstico. Sin embargo, es evidente su interés de solventar dichas carencias en

el marco del asistencialismo para “... fomentar el ingreso, permanencia y conclusión en los distintos tipos, niveles y modalidades educativas con el otorgamiento de becas y otros apoyos ...” (Poder Ejecutivo Federal, 2019b, p. 93).

Asimismo, traza una línea muy genérica en su énfasis por garantizar la calidad en el aprendizaje al señalar de manera ambigua “... reconocer la función del magisterio ... así como, otorgar estímulos que reconozcan el desempeño profesional de docentes ...” (Poder Ejecutivo Federal, 2019b, p. 94).

Nuevamente, refiere el carácter emblemático del recurso económico para garantizar la calidad en el aprendizaje, además de desglosar más adelante el fortalecer y replantear los planes y programas de estudio “(...) impulsando la educación (...) intercultural y comunitaria” (Poder Ejecutivo Federal, 2019b, p. 94). Estos planteamientos serán trazados en diversas estrategias para su interés gubernamental manifiesto en los doce principios rectores de política de esta PND 2019-2024:

2.2.1 Asegurar el acceso y permanencia en la educación, ofreciendo oportunidades educativas ...

2.2.3 Revisar los planes y programas de estudio (...) promoviendo la educación indígena, intercultural y comunitaria, que garanticen el derecho a la igualdad de género, la no discriminación y la eliminación de la violencia. (Poder Ejecutivo Federal, 2019b, p. 95)

Por otro lado, respecto al Objetivo 2.9 del Eje General del PND 2019-2024 referido a Bienestar, muestra el carácter que le brinda el discurso gubernamental a la cultura y la diversidad, por ello señala:

Promover y garantizar el derecho humano de acceso a la cultura de la población, atendiendo a la diversidad cultural en todas sus manifestaciones y expresiones con pleno respeto a la (...) pertenencia de una identidad cultural (...). (Poder Ejecutivo Federal, 2019b, p. 118)

Con base en la aprobación de la Agenda 2030 de la Organización de las Naciones Unidas, el PND finaliza y enfatiza sobre el desarrollo sostenible en sus 17 objetivos y en particular el número 4, el cuál señala: “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” (Poder Ejecutivo Federal, 2019b, p.215). Por lo tanto, da pauta para insistir en la necesidad de “... una política cultural de inclusión (...) que fortalezca la articulación entre la cultura y el desarrollo social (...)” (PND, 2019b, p. 119).

Entre la Interculturalidad Funcional y la Interculturalidad Crítica de la *Cuarta Transformación*

Creemos importante dar continuidad a este análisis de las reformas en materia educativa que el gobierno de López Obrador promovió, con la referencia al espíritu sobre los derechos humanos del artículo 1.º de la Carta Magna “... contra una conducta discriminatoria y se establece la prohibición a todo tipo de discriminación” (CPEUM, 2011, p. 1), y el referente del artículo 2.º sobre “...la composición pluricultural de la nación mexicana...” (CPEUM, 2011, p. 1).

Un cambio constitucional sustantivo en los últimos años referido a la educación lo registramos en la Reforma del 9 de febrero de 2012 del artículo 3º, donde se establecía que: “Todo individuo tiene derecho a recibir educación” (DOF, 9 febrero de 2012); y siete años después, en la reforma del 15 de mayo del 2019, se señala que “Toda persona tiene derecho a la educación. El Estado ... garantizará la

educación ... universal, inclusiva, pública, gratuita y laica” (DOF, 15 de mayo de 2019, p. 1).

En el debate parlamentario no se haría énfasis en la diferencia entre individuo y persona porque al parecer es un referente meramente de redacción; sin embargo, tendrá un sentido muy importante desde la base conceptual de la teoría social y los derechos humanos, entre los que encontramos actores o sujetos sociales.

Se abre un debate muy interesante para nuestro análisis al destacar la Reforma Constitucional de 2011, en donde se incorporaría un cambio conceptual fundamental en el enfoque de *Derechos Humanos* y se sustituye el de las *Garantías Individuales* (DOF, 10 de junio de 2011). Fue fundamental el cambio respecto a la normativa internacional de la Declaración Universal de los Derechos Humanos.

Por ello, es muy importante enfatizar el carácter del respeto irrestricto de la dignidad de las personas, con pleno apego a los derechos humanos en los procesos educativos y de aprendizaje. No obstante, es digno de análisis la exposición y conceptualización que se le otorga en el inciso c del punto II, para “... fortalecer el aprecio por... la diversidad cultural...”, haciendo una reflexión obligada para el lenguaje utilizado para destacar los aprecios (DOF, 15 de mayo de 2019, p. 2). Y la pregunta de la memoria histórica que realizamos en el plano conceptual y epistémico: ¿Quién y cuando la depreció?

A lo largo de nuestra exposición encontraremos un sinnúmero de expresiones de buena voluntad, bien intencionadas o de carácter asistencialista, encuadradas en las diferentes políticas públicas (asimilacionistas, de reconocimiento, integrativas, focalizadoras, compensatorias y/o de inclusión) a nivel nacional o internacional. Por otro lado, destaca la insistencia del discurso ambiguo de las diferencias con el de las desigualdades, sin establecer una ruptura conceptual y epistemológica que construya un puente en lo referido en el inciso e, del mismo punto II “... combatan las

desigualdades socioeconómicas...”, y se establezca la disposición por respaldar “... a estudiantes en vulnerabilidad social...” con el impulso “... de políticas incluyentes ...” (DOF, 15 de mayo de 2019, p. 2).

El carácter de la interculturalidad en estos primeros documentos jurídicos y normativos de la *Cuarta Transformación* se sesga en el marco de la educación indígena y se establece que estará basada en la “... promoción y preservación del patrimonio histórico y cultural...” (DOF, 15 de mayo de 2019, p. 3). Asimismo, el carácter de la educación inclusiva, quedará sesgado y limitado a las orientaciones de la discapacidad en su inciso f) “... al tomar en cuenta las diversas capacidades... y necesidades de los educandos. Con base en el principio de accesibilidad se realizarán ajustes razonables y se implementarán medidas específicas con el objetivo de eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación...” (DOF, 15 de mayo de 2019, p. 3). Finalmente, para ratificar su concepción funcional, en el inciso g), señala que: “Será intercultural...” al apearse a la concepción acuñada por la normativa oficial de “...convivencia armónica... en un marco de inclusión social” (DOF, 15 de mayo de 2019, p. 3).

En suma, los artículos transitorios serán muy importantes en el nuevo texto constitucional (2019), en el intento de alejarse de la Reforma del 2013 —impulsada en el sexenio de Peña Nieto— donde se exaltaba el concepto de *Calidad* y donde ahora se reivindica el concepto de “Excelencia”, así como la eliminación de la fracción por la que se creó el Instituto Nacional de Evaluación Educativa, el cual fue responsable de las evaluaciones realizadas a los profesores y sería sustituido por la Comisión para la Mejora Continua de la Educación referida en el artículo cuarto transitorio que señala:

A partir de la entrada en vigor de este Decreto se abroga la Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, se derogan todas las disposiciones contenidas en las leyes secundarias y quedan sin efectos los reglamentos, acuerdos y

disposiciones de carácter general contrarias a este Decreto. (DOF, 15 de mayo de 2019, p. 5)

En el Decreto por el que se expide la Ley Reglamentaria sobre Mejora Continua de la Educación, se acentuará lo que nuestro análisis enfatiza y el *cambio* respectivo establecido en el artículo 5.º del Título Segundo “Del Sistema Nacional de Mejora Continua de la Educación” y su Capítulo I “Del objeto y principios del Sistema Nacional de Mejora Continua de la Educación” que a la letra dice: “El Sistema tiene por objeto contribuir a garantizar la excelencia y la equidad de los servicios educativos prestados por el Estado” (DOF, 30 septiembre, 2019a, p. 2).

Se destaca, asimismo, en el artículo 6 y su apartado IV: “La búsqueda de la excelencia en la educación, entendida como el mejoramiento integral constante que promueve el máximo logro de aprendizaje de los educandos ...” (DOF, 30 septiembre, 2019, p. 2). Se plantea también, en el enfoque de derechos humanos que sustenta, “...el respeto irrestricto a la dignidad de las personas”, así como “... del carácter ... inclusivo, intercultural ... de excelencia que imparte el Estado...” (DOF, 30 septiembre, 2019a, p. 2).

En el mismo tenor de dar continuidad a las reformas en materia de educación en la política de López Obrador (en el artículo transitorio décimo primero, del decreto en cuestión), se colocó a la Escuela Normal en la primera fila de atención del sistema educativo nacional (DOF, 15 de mayo de 2019) y se prescribía la definición de una Estrategia Nacional de Mejora de las Escuelas Normales (ENMEN).

En el caso de las escuelas normales, la ley respectiva en materia de educación superior establecerá los criterios para su desarrollo institucional y regional, la actualización de sus planes y programas de estudio para promover la superación académica y contribuir a la mejora de la educación, así como, el mejora-

miento de su infraestructura y equipamiento. (DOF, 15 de mayo de 2019, p. 5)

Para el desarrollo de las acciones de la ENMEN se establecieron cinco ejes estratégicos, entre los que destacan uno, para los fines de esta investigación: La NEM situará “... la construcción de aprendizajes que encarnan múltiples sentidos como los interculturales ...” (SEP, 2019a, p. 13). Sin embargo, las Escuelas Normales ofrecen actualmente entre sus 16 programas de licenciatura para la formación de maestros de educación básica, aquellas licenciaturas que siguen considerando el sesgo histórico entre *lo indígena* y *lo especial* al destacar la licenciatura en Educación Preescolar Intercultural Bilingüe, licenciatura en Educación Primaria Intercultural Bilingüe, licenciatura en Inclusión Educativa.

Se enfatizará en los artículos subsecuentes la necesidad de diferenciar el carácter esencializado de los diferentes, destacando el sesgo y necesidad de hacerlos distintos; por ello, en su artículo 22 destaca que:

Los planes y programas ... favorecerán el desarrollo integral y gradual de los educandos en los niveles preescolar, primaria, secundaria, el tipo media superior y la normal, considerando la diversidad de saberes, con un carácter didáctico y curricular diferenciado... (SEP, 2019a, p. 40)

Por otro lado, se plantea y a la vez se niega el carácter complejo de las relaciones sociales y sus múltiples contradicciones al promover la *buena intención* en su principio rector número 9, la:

Promoción de la convivencia armónica entre personas y comunidades para el respeto y reconocimiento de sus diferencias y derechos, a partir de la interculturalidad y en un marco de inclusión social ... (SEP, 2019a, p. 56)

Rupturas y buenas intenciones educativas.

Para comprender el giro cualitativo en los trazos conceptuales y epistémicos de los Planes de Estudio 2022 de Educación Básica y de las Escuelas Normales, es importante ir al 12 de octubre de 2011, en donde se publicarían dos reformas constitucionales trascendentes para los derechos humanos de niñas, niños y adolescentes: la primera al artículo 4.º, que adicionó el principio del interés superior de la niñez; y la segunda al artículo 73, que facultó al Congreso de la Unión para expedir leyes en materia de derechos de niñas, niños y adolescentes (Comisión Nacional de los Derechos Humanos, 2018).

Esas reformas constituyeron un avance importante en el tratamiento de los temas de niñez y adolescencia, y permitieron la publicación de la Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (LGDNNA). Se establecían derechos que no habían sido considerados en la legislación precedente: interés superior de la niñez; universalidad, interdependencia, indivisibilidad, progresividad e integralidad de los derechos de niñas, niños y adolescentes; igualdad sustantiva; no discriminación; inclusión; derecho a la vida, a la supervivencia y al desarrollo; derecho a la participación; interculturalidad; autonomía progresiva, y acceso a una vida libre de violencia, entre otros.

Creemos importante destacar que la Ley aprobada el 4 de diciembre de 2014 (Comisión Nacional de los Derechos Humanos, 2018), orientaría en buena medida la redacción final de la reforma constitucional en materia educativa de 2019, en particular los segmentos del artículo 3.º que se refieren a los fines y criterios de la educación.

Destacaremos los múltiples artículos y apartados que refieren nuestra consideración anterior para la consolidación normativa de la Política Educativa de la *Cuarta Transformación* en la Ley General de Educación que, en su artículo 7, destaca la rectoría del Estado en educación, la cual, en su apartado II, establece que será “Inclusiva,

eliminando toda forma de discriminación y exclusión...” (DOF, 30 de septiembre de 2019b, p. 2).

Impulsará los planteamientos de derechos humanos en el inciso d) del mismo apartado al señalar que: “Establecerá la educación especial disponible para todos los tipos, niveles, modalidades y opciones educativas...” (DOF, 30 de septiembre de 2019b, p. 2).

Además, en su artículo 8 se hará explícito el interés por trabajar con la diversidad social y cultural de grupos y actores sociales:

... de manera prioritaria, a quienes pertenezcan a grupos y regiones con mayor rezago educativo, dispersos o que enfrentan situaciones de vulnerabilidad por circunstancias específicas de carácter socioeconómico, físico, mental, de identidad cultural, origen étnico o nacional, situación migratoria o bien, relacionadas con aspectos de género, preferencia sexual o prácticas culturales. (DOF, 30 de septiembre de 2019b, p. 3)

Los planteamientos gubernamentales de la *Cuarta Transformación* no se alejan de aquellos conceptos blandos y eufemísticos que legitiman prácticas oficiales asistencialistas y de *buena voluntad* (Duschatzky y Skliar 2000) y que impulsan el interés de la intercultural funcional gubernamental (Walsh, 2009). En su capítulo II y artículo 15 de la Ley General, se articula su argumento central en el apartado II sobre el *aprecio por la diversidad* (DOF, 30 de septiembre de 2019b, p. 5), lo referido en el apartado III “... con el mismo trato y oportunidades para las personas” (DOF, 30 de septiembre de 2019b, p. 5), su apartado V para formar a los educandos “... la tolerancia...” (DOF, 30 de septiembre de 2019b, p. 5) y, rematar en su apartado VII, sobre:

Promover la comprensión, el aprecio, el conocimiento y enseñanza de la pluralidad étnica, cultural y lingüística de la nación, el diálogo e intercambio intercultural sobre la base de

equidad...; así como la valoración de las tradiciones y particularidades culturales de las diversas regiones del país. (DOF, 30 de septiembre de 2019b, p. 5)

Asimismo, en el capítulo III de los criterios de la educación y su artículo 16 apartado VII y VIII, destaca explícita y sesgadamente el carácter inclusivo e intercultural de la educación para las personas con alguna discapacidad y las poblaciones indígenas, respectivamente:

VII. Será inclusiva, al tomar en cuenta las diversas capacidades, circunstancias, necesidades, estilos y ritmos de aprendizaje de los educandos, y así eliminar las distintas barreras al aprendizaje y a la participación, para lo cual adoptará medidas en favor de la accesibilidad y los ajustes razonables...

VIII. Será intercultural, al promover la convivencia armónica entre personas y comunidades sobre la base del respeto a sus diferentes concepciones, opiniones, tradiciones, costumbres y modos de vida y del reconocimiento de sus derechos, en un marco de inclusión social. (DOF, 30 de septiembre de 2019b, p.6)

En el marco de nuestro análisis, enfatizamos las contradicciones y falta de claridad de la diferencia entre Educación Inclusiva, Educación Especial, Educación Indígena e Inclusión Educativa. Al centrar la inclusión de las personas con discapacidad, se excluye a los otros grupos en situación de vulnerabilidad que también están con el derecho a exigir estar en el sistema escolar con respeto. Para ratificar nuestro planteamiento, hemos analizado la Estrategia Nacional de Educación Inclusiva (ENEI).

La ENEI, es una pretendida respuesta de la *Cuarta Transformación* a la lógica de exclusión social y educativa sustentada

por las reformas educativas de los gobiernos anteriores; sin embargo, insiste en la *falta de oportunidades* (SEP, 2019b, p. 4) y no en las desigualdades sociales en que se ha dado esta práctica social y educativa.

La *Cuarta Transformación* depositará en la ENEI su *búsqueda de la justicia social* “... a partir de disminuir las distintas Barreras para el Aprendizaje y la Participación, reconociendo que la educación debe garantizarse con base en las necesidades diferenciadas” (SEP, 2019b, p. 5).

La ENEI enfatiza su iniciativa y posicionamiento en la *atención y focalización* en “... grupos históricamente excluidos” (SEP, 2019b, p. 26). En la ENEI, a la educación inclusiva se le inscribe y adscribe sin argumento que le sustente de manera contundente como:

... una política a favor de la igualdad y la justicia que ... es económicamente eficiente, tiene sentido pedagógico y sus repercusiones sociales son de gran relevancia en términos de una convivencia... (SEP, 2019b, p. 26)

En nuestro análisis de la ENEI, seguimos insistiendo en las constantes contradicciones en las que se inscribe, y sobre todo en la confusión de su planteamiento al no lograr identificar y definir su objeto de conocimiento. Su planteamiento ambiguo se debe a querer abarcar todo y a su vez ser específico en cada uno de los *grupos diferentes* a los que hace mención, además de englobar de igual manera *grupos vulnerables*. Insiste en fraccionar esa formación inicial docente e “...identificar de manera sesgada a los *docentes especialistas en la atención de la diversidad para atender las necesidades específicas de su población objetivo...*” (SEP, 2019b, p. 91).

Pandemia, crisis y austeridad republicana. Grandes desafíos de la educación

La Secretaría de Educación Pública presentaría el Programa Sectorial de Educación 2020-2024 (PSE), en el Diario Oficial de la Federación del 6 de julio. Con base en la proyección de su política pública del PND publicado un año antes, la postulación de sus tres ejes generales y doce principios rectores.

La narrativa plasmada en los documentos rectores del gobierno de López Obrador, insisten (discursivamente) alejarse de los gobiernos previos, pero articula temáticas, concepciones e intenciones posicionadas por estos, los cuales embonan claramente con el contenido de los cambios constitucionales y las nuevas leyes secundarias que iremos planteando a lo largo de este apartado. La escuela y los alumnos al centro, el apoyo a los profesores y la formación docente en las normales, así como su exposición en el paradigma del aprendizaje establecido desde 1990 en la Declaración Mundial de Educación para Todos en Jomtiem, Tailandia (UNESCO, 1990).

La actual administración retoma fundamentos constitucionales centrales como el Derecho a la no Discriminación (artículo 1.º); la atención e inclusión de los pueblos indígenas (artículo 2.º); el derecho a la educación (artículo 3.º), entre otros, y la incorporación explícita en el PSE de la “... la perspectiva intercultural y de género en los procesos de programación y presupuestación ...” (DOF, 6 de julio de 2020, p. 2).

Sustentar prioritariamente el combate a la corrupción y trazar la base de regeneración moral del país —como lo hiciera Miguel de la Madrid en la década de los 80s— es la prioridad argumentativa por parte de la *Cuarta Transformación*, esto a partir de una práctica gubernamental sustentada en “... valores como la honestidad, honradez, ética, libertad y confianza ...” (DOF, 6 de julio de 2020, p. 3) y ratificada en la reimpresión de la Cartilla Moral de Alfonso Reyes (editada originalmente en 1952). Es importante destacar la crítica

reiterada hacia los gobiernos anteriores, en la que se postulan las prácticas *deshonestas y corruptas* de los gobiernos *neoliberales*.

Dotar de recursos económicos directos a la *población vulnerable* (jóvenes, mujeres y personas con discapacidad) es la concepción sustentada del PSE como categoría central del *bienestar*. Ofrecer las transferencias directas de recursos a estudiantes y comunidades escolares, manifiesta la afirmación *a priori* del PSE que beneficiará sustantivamente a los más necesitados, sin referir las prácticas corporativas recurrentes y documentadas en la historia de los gobiernos posrevolucionarios en México.

Por otro lado, destaca la articulación educativa en torno a seis prioridades sustentadas en el PND con su marco ideológico y político y bases de *buena voluntad*:

Educación para todas y todos, sin dejar a nadie atrás; Educación de excelencia para aprendizajes significativos; Maestras y maestros como agentes de la transformación educativa... (DOF, 6 de julio de 2020, p. 4)

La concepción gubernamental sobre la inclusión se presentará con el postulado Educación para todas y todos, sin dejar a nadie atrás y siempre enarbolando la garantía de todos los derechos y postulando la equidad, inclusión e interculturalidad como ejes prioritarios inscritos en el Programa (DOF, 6 de julio de 2020, p. 7).

Aparece en primera instancia el concepto de *oportunidades de aprendizaje* como garantía de las condiciones de *inclusión* para todos los grupos en la sociedad mexicana, independientemente de sus características socioeconómicas, étnicas, lingüísticas, de capacidad o discapacidad, género, edad, etcétera. *Romper las barreras de acceso* y *avanzar en las adaptaciones curriculares* con el desarrollo de programas, estrategias y *acciones puntuales*, reiteran los postulados de los Programas Educativos de gobiernos anteriores que registraron mínimos resultados en la aplicación de sus manuales de

atención para la educación indígena y educación especial (DOF, 6 de julio de 2020, p. 8).

Por otro lado, la exposición de las diversas estrategias prioritarias insiste en las *oportunidades educativas para cerrar las brechas y la reducción de las desigualdades* enfatizando el concepto de equidad para la población históricamente discriminada con el favorecimiento de la inclusión para los pueblos indígenas, afrodescendientes y personas con discapacidad específicamente. Refieren el consolidar modalidades de atención diferenciadas y el énfasis discursivo de la *pertinencia cultural, de género y lingüística* con enfoque de derechos humanos. Para ello, se insiste en *instrumentar métodos pedagógicos innovadores para fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje* que consideren el aprendizaje colaborativo, participativo y lúdico, así como el autoaprendizaje, el diálogo y el trabajo en equipo (DOF, 6 de julio de 2020, p. 17). *La convivencia escolar y el acompañamiento serán otros de los conceptos utilizados que podrían destacarse, vinculados estrechamente con los de respeto y la solidaridad para crear ambientes escolares* (DOF, 6 de julio de 2020, p. 18).

Lamentablemente, a lo largo del documento se ignoraron las condiciones que ya se vislumbraban —seis meses antes— en el contexto mundial y nacional respecto a la COVID-19 y a la brecha de desigualdad. Por ello, sin una creación de escenarios prospectivos, no se nombraba la educación virtual, digital y remota (DOF, 6 de julio de 2020, p. 89) y, de manera justificativa, el PSE trazaría su *gran la expectativa* —si la pandemia, crisis económica y austeridad republicana se lo permitan— hasta su epílogo y visión de largo plazo.

De manera discursiva, demagógica e irresponsable por parte de la administración educativa de la *Cuarta Transformación*, enfatiza en el PSE su proyección con la siguiente afirmación:

Los rezagos en la educación habrán quedado en épocas pasadas. Los resultados del logro del aprendizaje ya no replicarán

las desigualdades del contexto socioeconómico, las y los estudiantes demostrarán un sólido dominio de los conocimientos y habilidades, teóricos y prácticos, necesarios para acceder a un trabajo decente y un mejor nivel de vida. Todo ello gracias a la implementación de procesos innovadores en la enseñanza-aprendizaje, apoyados por las tecnologías de la información, comunicación, conocimiento y aprendizaje digital. Asimismo, las escuelas gozarán de una sana convivencia y contarán con infraestructura y equipamiento dignos, como entornos favorables al aprendizaje. (DOF, 6 de julio de 2020, p. 90)

Referencias

- Banco Mundial. (1987). *Protección de la población pobre durante periodos de ajuste*. Washington D. C.
- Banco Mundial. (1995). *Informe sobre el desarrollo mundial 1995. El mundo del trabajo en una economía integrada*. Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento/ Banco Mundial, Washington D. C.
- Banco Mundial. (1996). *Informe sobre el desarrollo mundial 1996. De la planificación centralizada a la economía de mercado*. Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento/Banco Mundial, Washington D. C.
- Bonfil Batalla, G. (1987). *México Profundo. Una civilización negada*. SEP-CIESAS.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (1991). *El desarrollo sustentable: transformación productiva, equidad y medio ambiente*. CEPAL.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (1996). *Panorama Económico de América Latina*. CEPAL.

- Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (1997). *Panorama social de América Latina, 1996*. CEPAL.
- Comisión Nacional de Derechos Humanos. Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes y Ley General de Prestación de Servicios para la Atención, Cuidado y Desarrollo Integral Infantil. 1 de Agosto de 2018., cuarta edición.
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, artículo 3°, 15 de mayo de 2019, (México).
- Cortina, A. (2009). *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. Alianza Editorial.
- Diario Oficial de la Federación (DOF).
Decreto por el que se Reforma el Artículo Tercero Constitucional, 9 de febrero de 2012.
Decreto por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de los artículos 3o., 31 y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia educativa 15 de mayo de 2019.
- Ley Reglamentaria del Artículo 3° de la Constitución Política en materia de Mejora Continua de la Educación. 30 de septiembre de 2019.
- Ley del Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas. 4 de diciembre de 2018. Diario Oficial de la Federación. Reforma Constitucional de 2011. Donde se incorporaría un cambio conceptual fundamental en el enfoque de Derechos Humanos y se sustituye el de las Garantías Individuales. 10 de junio de 2011.
- El Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024. 12 de julio de 2019.
Reforma a la Ley General de Educación. 30 de septiembre de 2019.
Programa Sectorial de Educación 2020-2024. 6 de julio de 2020.
- Duschatzky, S. y Skliar, C. (2000). La diversidad bajo sospecha. Reflexiones sobre los discursos de la diversidad y sus implicancias educativas. En R. Bordes (Ed.), *Cuaderno de Pedagogía*, 4(7), pp. 33-53

- Eggers-Brass, T., Torre, G. H., Alonso, P. J. y Carabetta, S. (2015). *Construcción de ciudadanía 1. Ambiente, salud y recreación con prácticas políticas inclusivas*. MAIPUE.
- Huacuja, M. y Woldenberg, J. (1981). *Estado y lucha política en el México actual*. El Caballito.
- López Obrador, A. M. (2018). *Presenta AMLO 10 compromisos por la educación en México*. AMLO. <https://lopezobrador.org.mx/2018/05/12/104356/>
- Luna, M. (1987). Los empresarios, El Sistema Político y la Democracia. En S. León y G. Pérez (Coords.), *17 Ángulos de un Sexenio*. UNAM.
- Luna, M. (1990). Modernización y representación empresarial. En A. Anguiano (Coord.). *La Modernización de México*. UAM Xochimilco.
- Mora, J., Ramos, G. A., Bustamante López, C. y Escobar Cruz, C. (Coords). (2014). *Ciudadanía fragmentada: la sociabilidad política entre la resistencia y la desafección*. Universidad Autónoma de Tlaxcala.
- Organización de las Naciones Unidas. (1995). *Informe de la Cumbre Mundial sobre Desarrollo Social*. Copenhague, Dinamarca. <https://www.un.org/es/conferences/social-development/copenhagen1995>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1990). *Declaración Mundial de Educación*. UNESCO. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/138254/educ_para_todos_jomtien1990.pdf
- Pachano, S. (2003). *Ciudadanía e identidad*. FLACSO.
- Poder Ejecutivo Federal. (1983). *Plan Nacional de Desarrollo 1983-1988*. México. https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/compila/pnd/PND_1983-1988_31may83_decre.pdf
- Poder Ejecutivo Federal. (1989). *Plan Nacional de Desarrollo 1989-1994*. México. https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/compila/pnd/PND_1989-1994_31may89.pdf

- Poder Ejecutivo Federal. (1995). *Plan Nacional de Desarrollo 1995-2000*. México. <https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/4/1937/22.pdf>
- Poder Ejecutivo Federal. (2001). *Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006*. México. <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/22317/PLAN1.pdf>
- Poder Ejecutivo Federal. (2007). *Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012*. México. <https://cefp.gob.mx/intr/edocumentos/pdf/cefp/cefp0962007.pdf>
- Poder Ejecutivo Federal. (2013). *Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018*. México. <https://itcampeche.edu.mx/wp-content/uploads/2016/06/Plan-Nacional-de-Desarrollo-PND-2013-2018-PDF.pdf>
- Poder Ejecutivo Federal. (2019a). *Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024*. México. <https://www.gob.mx/cenam/acciones-y-programas/plan-nacional-de-desarrollo-266317>
- Poder Ejecutivo Federal. (2019b). *Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024*. México. <https://framework-gb.cdn.gob.mx/landing/documentos/PND.pdf>
- Puga, C. (1990). Nacionalismo y Pensamiento Empresarial. En A. Anguiano (Coord.), *La Modernización de México*. UAM Xochimilco.
- Saldívar, A. (1988). *Ideología y Política del Estado Mexicano (1970-1976)*. Siglo XXI Editores.
- Secretaría de Educación Pública. (2019a). *Estrategia Nacional de Mejora de las Escuelas Normales*. Documento entregado al Congreso de la Unión el 19 de noviembre. México. <https://gaceta.diputados.gob.mx/Gaceta/64/2019/nov/MejEscNormales.pdf>
- Secretaría de Educación Pública (2019b). *Estrategia Nacional de Educación Inclusiva*. Documento entregado al Congreso de la Unión el 19 de noviembre. México. https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/10301.pdf

- Valdés, F. (1990). La acción política empresarial y la transición empresarial en México. En A. Anguiano (Coord.), *La Modernización de México*. UAM Xochimilco.
- Vellinga, M. (1997). *El cambio del papel del estado en América Latina*. Siglo XXI Editores.
- Vilas, C. (1995). *Estado y políticas sociales después del ajuste. Debate y alternativas*. UNAM-Nueva Sociedad.
- Walsh, C. (9-11 de marzo de 2009). *Interculturalidad crítica y educación intercultural* [Ponencia presentada en el Seminario “Interculturalidad y Educación Intercultural”]. Organizado por el Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, La Paz.

Acoso y ciberacoso escolar: experiencias y acciones de intervención en una telesecundaria³²

Dra. Isabel Izquierdo

Profesora Investigadora
Universidad Autónoma del Estado de Morelos
Correo electrónico: isaizquierdo9@gmail.com

Dra. Bertha Alcántara Sánchez

Docente
Subsistema de Telesecundaria
Correo electrónico: bertha.alcantara@iebem.edu.mx

Mtra. Magali Atristan Hernández

Doctorante
Universidad Autónoma del Estado de Morelos
Correo electrónico: magaliatristan11@gmail.com

Introducción

En junio del 2022, Juan Pablo, un estudiante otomí de la Telesecundaria “Josefa Vergara” en Querétaro, fue agredido por sus compañeros, quienes le rociaron alcohol y le prendieron fuego,

³² La investigación se llevó a cabo en el marco de las Charlas itinerantes: la universidad en tu escuela. Programa de divulgación del conocimiento en las telesecundarias de Morelos. Coordinadora, Dra. Isabel Izquierdo; colaboradora, Mtra. Magali Atristan, Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM).

originándole quemaduras graves de tercer y cuarto grado. Sus familiares denunciaron que, desde hacía tiempo, Juan Pablo era víctima de acoso escolar y discriminación, él les había externado que ya no deseaba ir a la escuela. Casi un año más tarde, en marzo del 2023, Norma Lizbeth, alumna de la secundaria Oficial 0518 Anexa a la Normal de Teotihuacán, Estado de México, murió por las lesiones de traumatismo craneoencefálico que le originó su acosadora, en una pelea, un mes antes.

Las experiencias de Juan Pablo y Norma Lizbeth son una muestra lacerante de las consecuencias que puede provocar el acoso escolar si no se previene, se detecta y se actúa a tiempo. El acoso escolar se define como la agresión intencional de uno o varios escolares sobre otro u otros —mujeres y hombres— de forma reiterada y mantenida en el tiempo, en la que existe desequilibrio de poder entre quien agrede y recibe la agresión, en este caso la víctima (Olweus, 1993). En ese sentido, enfatizamos tres puntos importantes en el acoso escolar: es intencional, es repetitivo y existe un desbalance de poder entre la o el agresor y la víctima.

Existen dos tipos de acoso escolar, el directo y el indirecto. El primero es de forma física (golpes, mordidas, pellizcos, patadas, rasguños, etcétera), pero también puede ser no verbal directo (a través de gestos expresados por el rostro o por algunas partes del cuerpo). El segundo es el indirecto, el cual se puede expresar por medio del acoso emocional, social, sexual, sexista, psicológico, y por el ciberacoso escolar (Morales y Pindo, 2014; Estrada, Zárate e Izquierdo, 2016). Este último se entiende como “un acto agresivo e intencionado llevado a cabo de manera repetida y constante a lo largo del tiempo, mediante el uso de formas de contacto electrónicas por parte de un grupo o de un individuo contra una víctima que no puede defenderse fácilmente” (Smith et al., 2006, p. 2).

Los tipos de ciberacoso son varios. Aquí destacamos algunos que emplean mensajes de texto, llamadas telefónicas, fotografías, correos electrónicos, sesiones de chat en plataformas como Zoom,

Meet, Skype, o en programas de mensajería instantánea como WhatsApp, Facebook, Instagram (Smith et al., 2006). Tanto en el acoso como en el ciberacoso escolar hay tres participantes que pueden ser mujeres y hombres, acosadores, víctimas y espectadores; los tres tienen mucha importancia para implementar estrategias de prevención, detección y actuación a fin de atender esta problemática social. Algunos/as autores/as (Joffre et al., 2011; Cazañas, 2019; Escalera, Silva y Contreras, 2019; Izquierdo y Atristan, 2022) refieren que enfatizar las acciones en las y los espectadores logra mayor alcance de gestión y resolución del acoso escolar, porque se puede pasar de ser testigos presenciales que permanecen en silencio o que participan activamente a actores o actrices que pueden cortar con la cadena de la violencia haciendo uso de la denuncia, acompañamiento y apoyo a la víctima.

Metodología

Como una manera de contribuir a la visibilización del acoso y del ciberacoso escolar, presentamos un estudio de caso exploratorio (Flick, 2015), de corte cualitativo (Osses, Sánchez e Ibáñez, 2006). Se buscó responder a la siguiente pregunta de investigación: ¿cómo se vive el acoso y el ciber acoso escolar? El objetivo fue conocer las experiencias del alumnado y las acciones de intervención (tanto del profesorado como de las autoridades directivas) en una telesecundaria en el estado de Morelos. Para ello realizamos un cuestionario que se aplicó a 34 estudiantes que cursan tercer año (21 mujeres y 13 hombres) y utilizamos la técnica de la entrevista semiestructurada (Valles, 2002; Kvale, 2011) realizada a un docente³³ y a la dirección

³³ Durante el ciclo escolar 2022-2023, en el cual se regresó a las aulas de manera presencial, el profesor estuvo a cargo de uno de los grupos a los que se aplicó la encuesta, que en dicho ciclo se encontraban en segundo grado y al momento de contestar la encuesta, en tercer grado. De manera que aporta una perspectiva

del plantel. Asimismo, realizamos la devolución y análisis de los resultados del cuestionario a la planta docente y directivo. Todo lo anterior se expone en el apartado de resultados del capítulo. El trabajo que se presenta integra cuatro partes. En primer lugar, brindamos un acercamiento al contexto sociohistórico sobre las telesecundarias en México y en Morelos; más adelante, exponemos las políticas, acciones y protocolos de atención sobre las violencias escolares; en particular nos centramos en el acoso y el ciberacoso escolar. En un tercer punto, compartimos los resultados de nuestro estudio. Finalmente, y a manera de cierre, se ofrecen las conclusiones de la investigación.

El surgimiento de la telesecundaria en México

Sin duda alguna, los medios de comunicación fungen un papel de gran relevancia en la vida de las personas. El surgimiento de la televisión en 1923 trajo consigo cambios en la dinámica social; a partir de 1926, año en que se transmitiera la primera imagen a través de la televisión, se implementaron diferentes usos para esta y uno de ellos estuvo dirigido hacia el ámbito educativo, en lo que hoy día son las telesecundarias y la educación a distancia.

La televisión con fines educativos surgió en el periodo de 1950 a 1960, después del término de la Segunda Guerra Mundial, con el objetivo de mejorar la forma en que se impartía la escolarización en el periodo de la posguerra (Calixto y Rebollar, 2008), periodo que estuvo caracterizado por crisis políticas, económicas y sociales. El efecto de las guerras impulsó a la sociedad a buscar alternativas para el establecimiento de una educación que disminuyera los costos económicos, que fuera accesible y eficaz para la formación de las futuras generaciones de profesionistas, quienes contaban con

del antes y después de las intervenciones contra el acoso escolar realizadas en la institución en un periodo de crisis y readaptación a las interacciones cara a cara.

motivaciones y capacidad intelectual para concluir sus estudios, pero que no podían acceder a las instituciones educativas (García, 2007). Bajo la directriz de que todas las personas tuvieran acceso a la educación sin importar la zona en la que se encontraran, surgen las escuelas telesecundarias

Viveros (2020) identificó a países como España, Francia, Portugal e Italia como los principales en implementar la educación televisada. El modelo italiano sería el que años después se implementaría en México como el “proyecto de educación secundaria por televisión”, nombre que se le otorgó en un principio, a lo que hoy se conoce como enseñanza telesecundaria. Lo anterior marcó un antecedente en relación con la preocupación del gobierno mexicano para llevar la educación a las comunidades más vulnerables, pero también para que estas tuvieran mayores posibilidades de acceder a otros niveles educativos y de insertarse al mercado laboral (Viveros, 2020). De manera que este subsistema se conduce bajo el lema “Educar para vivir mejor”.

La telesecundaria en México surgió en 1968 en el gobierno de Díaz Ordaz y fue considerada como una modalidad del Sistema Educativo Nacional y de la educación a distancia, cuya principal herramienta era el uso de la televisión para la impartición de clases (Navarrete y López, 2022). Se creó con el objetivo de ampliar la educación secundaria en zonas rurales, indígenas —siempre y cuando contaran con señal de televisión— y en las áreas más rezagadas de las urbes (De Moura, Wolff y García, 2001). En un principio, a nivel nacional, el modelo de la telesecundaria se implementó en el Distrito Federal (hoy Ciudad de México), Hidalgo, Oaxaca, Puebla, Tlaxcala y Veracruz y Morelos; en este último, existen actualmente 156 (Viveros, 2020).

Es importante resaltar el objetivo que tuvieron las telesecundarias para la expansión del nivel de secundaria en el país abarcando zonas de difícil acceso; sin embargo, también habría que mencionar el rezago educativo que se produce una vez que las y los

estudiantes egresan de dichas instituciones. Al respecto, se mencionó lo siguiente:

Por su parte, la demanda educativa de la telesecundaria ha creado otras expectativas, tanto a nivel nacional como internacional. En 1998, se registró que a nivel nacional egresan anualmente alrededor de 200 mil alumnos, de los cuales en un 90%, se rezagan para el siguiente nivel, lo que significa la necesidad de la creación de un telebachillerato, en su modalidad escolarizada, que permita asegurar la preparación en estudios superiores. (Calixto y Rebollar, 2008, p. 5)

Siguiendo a dichos autores, otra de las problemáticas de las telesecundarias, además del rezago, ha sido el poco aprendizaje que adquiere el alumnado, ya que esto se refleja en los exámenes de ingreso a la Educación Media Superior, en donde se ha identificado una baja capacidad lectora y de razonamiento matemático; también se han registrado niveles bajos de éxito académico, entre otros:

Problemáticas de tipo material y pedagógico por la que atraviesan las telesecundarias, como la carencia de personal docente para atender los tres grados, pues existe un buen número de escuelas unitarias y bidocentes; la falta de preparación de los profesores, trayendo como consecuencia, dificultad para el dominio de los contenidos a dirigir en cada grado, el mal uso de la televisión, carencia de materiales impresos, tanto para el alumno como para el profesor. (Calixto y Rebollar, 2008, pp. 6-7)

Si bien las telesecundarias fueron construidas con el objetivo de llevar la educación de ese nivel a diferentes zonas del país, estas no han tenido un funcionamiento óptimo debido a las carencias con las que se cuentan. No obstante, la responsabilidad no solo recae en el profesorado, sino también en las políticas educativas desde las

cuales no se consideran necesidades como la falta de infraestructura, financiamiento y materiales indispensables para brindar un servicio de calidad.

En su estudio, Ramírez (2019) mencionó que “la educación rural en México presenta un sinnúmero de problemas, no se atienden a los grupos vulnerables, teniendo así una gran fractura y desigualdad social” (p. 2), ya que, desde su análisis, el desarrollo de políticas educativas debería implementarse desde la perspectiva del trabajo docente. Por su parte, De Moura, Wolff y García (2001) señalan dos puntos fundamentales para el óptimo funcionamiento de las telesecundarias:

1. El uso de la televisión ocupa un lugar central para impartir la enseñanza. Lo anterior no excluye la intervención del profesorado, ya que se necesita su apoyo para una mayor comprensión de los temas impartidos.
2. Solo se contempla a un o una profesora para impartir todas las asignaturas, lo cual en comparación de las secundarias generales que cuentan con docentes con especialización para cada materia, puede percibirse como una desventaja, pero fueron pensadas desde esa lógica. (p.13)

Así como hay elementos en contra de las telesecundarias, también se pueden identificar a favor. Siguiendo a De Moura, Wolff y García (2001), a diferencia de las secundarias generales, en las telesecundarias se encuentran índices más altos de permanencia escolar y los factores son los siguientes: el primero es que las comunidades en las que se instalan suelen comprometerse aún más con la educación; segundo, tener solo un o una profesora no siempre es una desventaja, ya que el alumnado siente mayor cercanía y la calidad de la oferta también tiende a ser mejor en este tipo de modalidad escolar.

En ese contexto es que han transitado y operado las telesecundarias desde su creación, desarrollo y vigencia en la actualidad;

asimismo, son las condiciones bajo las cuales se enfrentan además del rezago, a problemáticas relacionadas con la convivencia escolar. Sin embargo, se han realizado algunas acciones desde el gobierno federal y desde las propias comunidades educativas que han permitido, quizá no solucionar el estado en el que se encuentran, pero sí gestionar algunas de las tensiones más apremiantes y desafiantes con respecto a las violencias escolares que se han suscitado en las telesecundarias, tales como el acoso y ciberacoso escolar.

Política educativa contra las violencias escolares y sus desafíos

La Asamblea General de las Naciones Unidas (AGNU) (2015), en la Agenda 2030 para el Desarrollo Sustentable, se ha propuesto “poner fin a la pobreza y el hambre en todas sus formas y dimensiones, y a velar por que todos los seres humanos puedan realizar su potencial con dignidad e igualdad y en un medio ambiente saludable [...] [y] propiciar sociedades pacíficas, justas e inclusivas que estén libres del temor y la violencia” (p. 2). Alcanzar estos ideales es un trabajo complejo y de largo alcance que requiere abordarse desde ámbitos diversos, uno de los principales es la educación. Por ello, en el objetivo cuarto, los países miembros se comprometieron a “garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos” (AGNU, 21 de octubre, 2015, p. 16).

En concreto, se busca superar condicionantes para el acceso a la educación por condición económica, etnia, discapacidad o de género. Algunos de esos desafíos son el abandono y la violencia escolar, los cuales están relacionados estrechamente. Las condiciones de violencia propician entornos escolares que no permiten una educación digna y en sus casos más graves puede llegar al abandono escolar, entre otras consecuencias que se relacionan con la salud física y emocional

de las personas, así como con la reproducción de las violencias en otros espacios (AGNU, 21 de octubre, 2015). De manera que la idea de la educación como medio y fin en sí misma para garantizar ese y otros derechos, se ve condicionada por las violencias escolares.

En México, esta problemática se ha abordado desde el ámbito legislativo con la promulgación de la Ley General de Acceso de las Mujeres a Una Vida Libre de Violencia (2007)³⁴, la cual señala la obligación del Estado de incluir acciones en toda acción gubernamental para erradicar toda forma de discriminación o violencia que sea un obstáculo para garantizar los derechos humanos³⁵. Esta obligación, así como las que tienen que ver con garantizar una educación equitativa y con una perspectiva de género, se sustenta en la Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (LGDNNA) (2014)³⁶ y la Ley General de Educación (1993)³⁷.

Derivado de estas leyes, se han puesto en marcha distintos programas y protocolos. Por ejemplo, el Programa Nacional por una Vida sin Violencia 2002-2006, que se enfocaba en atender la violencia contra las mujeres en diversos ámbitos. Específicamente en el ámbito educativo, Salazar-Mastache (2022) sistematizó las temáticas abordadas y la perspectiva para atender la violencia escolar de dichos programas desde el 2007 con “Escuela Segura”, hasta el “Programa Nacional de Convivencia Escolar”, que comienza en el 2016 y se encuentra vigente.

Las temáticas han cambiado y se han enriquecido a lo largo del tiempo en función del clima de violencia en México y los nuevos

³⁴ Reformada por última vez en el año 2022.

³⁵ Para Lagarde (2007), dicha Ley “surgió de una terrible situación: la inadmisibles y grave prevalencia de diversas formas de violencia contra las mujeres en México incompatibles con la vigencia de sus derechos humanos y la convivencia democrática” (p. 144).

³⁶ Reformada por última vez en el año 2022.

³⁷ Reformada por última vez en el año 2019.

paradigmas que aportan herramientas para enfrentarla. Por ejemplo, en el año 2007 se enfocaban en temas como enfrentamiento con armas de fuego o presencia de estas en las escuelas, extorsión, amenaza de explosivos y adicciones. Posteriormente, se han incorporado temas de derechos humanos, valores, acoso escolar, convivencia, cultura de la paz, autoestima, manejo de emociones, resolución de conflictos e igualdad de género. Aunado a ello, los significados de convivencia escolar también han transitado a enfocarse al mejoramiento del clima escolar, comprender y atender la violencia, educación para la paz e inclusión.

Desde el año 2013, con el “Proyecto a favor de la convivencia escolar”, se incorporó la dimensión emocional con énfasis en la autoestima. En el PNCE del 2016 se retoma el desarrollo de competencias socioemocionales y se le brinda especial atención a la igualdad de género, que incluye el trabajo con las masculinidades (Salazar-Mastache, 2022), pero no se incorpora la sororidad entre mujeres como eje clave para atender la violencia entre mujeres. Por otra parte, proporciona recursos para la sensibilización de docentes, alumnado y familias: fichas de trabajo en clase y guías para el desarrollo de talleres; brinda información adicional proveniente de especialistas en la materia e instrumentos de evaluación en el tema de las violencias escolares. Además del PNCE, también se implementan los Protocolos de prevención, detección y actuación para casos de abuso sexual, acoso escolar y maltrato en escuelas de Educación Básica, los cuales proporcionan directrices a seguir ante situaciones de riesgo, así como recomendaciones para las familias en el tema del desarrollo de habilidades socioemocionales y la crianza respetuosa (SEP, 2017).

Es importante destacar que trabajar con la inteligencia emocional disminuye el acoso escolar (Valenzuela-Aparicio et al., 2023). Ante el contexto pandémico en el que existió un aumento en las violencias, en especial contra las mujeres (Herrera-Hugo, Cárdenas-Lata, Tapia-Segarra y Calderón-Bustamante, 2021), las

consecuencias en la salud emocional de adolescentes (Barcelata-Eguiarte, Rodríguez, 2021) figuran como un aspecto importante a atenderse para la prevención del acoso (Izquierdo, Granese y Maira, 2023). En ese sentido, además del PNCE, se incorporaron otras estrategias encaminadas a contribuir con la transición de la virtualidad a la presencialidad, del profesorado y alumnado, pues había duelos y situaciones emocionales importantes que trabajar.

Una de ellas fue la implementación de la sección “Empiezo por mí” en las sesiones del Consejo Técnico Escolar (CTE) del ciclo 2021-2022, en la que se trabajaron varios temas (hábitos saludables, gratitud, resiliencia, trabajo colaborativo, entre otros) y el desarrollo de la campaña de autocuidado “Haciendo ECOS en mi escuela: Mente Sana en Cuerpo Sano”. La idea fue sensibilizar al profesorado y que estas actividades se replicaran con el alumnado con la intención de prevenir y resolver el incremento de casos de acoso escolar y ciberacoso derivados de la falta de socialización, escasez de habilidades para la solución de conflictos y sobreponerse a las diversas crisis enfrentadas durante el aislamiento. Todo ello en el marco del proyecto pedagógico con enfoque humanista que propone la Nueva Escuela Mexicana (NEM)³⁸.

Si bien se proporcionó al profesorado herramientas variadas para la prevención y atención del acoso escolar y ciberacoso, la apropiación de las mismas conlleva cierta complejidad, debido a situaciones tales como: la falta de capacitación y sensibilización para el uso de los materiales; dificultades en la implementación a causa de la gestión del tiempo, dada la saturación de labores administrativas

³⁸ La NEM parte de ocho principios pedagógicos: a) fomento a la identidad con México, b) responsabilidad ciudadana, c) honestidad, d) participación en la transformación de la sociedad, e) respeto de la dignidad humana, f) promoción de la interculturalidad, g) promoción de la cultura de la paz, h) respeto por la naturaleza y el cuidado del medio ambiente. Además, plantea una serie de condiciones para garantizar el derecho a la educación, dos de ellas están relacionadas estrechamente con la creación de una cultura de la paz y con ello la prevención del acoso y el ciberacoso escolar (SEP, 2019).

y programas diversos que aplicar; contenidos que no son acordes a las edades, se proponen actividades repetitivas o no atractivas para el alumnado; así como nulo acompañamiento en el proceso y seguimiento del mismo (Chaparro, Mora y Medrano, 2019); protocolos inflexibles que se alejan de la realidad del profesorado y les ponen en condición de vulnerabilidad ante situaciones de violencia, en especial considerando el contexto en el que se desarrolla el crimen organizado.

Otras problemáticas que surgen son la falta de sensibilización del profesorado, saturación de materiales y de problemáticas que atender, que no solo constan de desarrollar habilidades socioemocionales, también de combatir el rezago académico y con ello, lograr articular los cuatro elementos que integran el proyecto de la NEM: a) contar con personal con la sensibilidad para aplicar un enfoque humanista; b) favorecer una gestión escolar democrática y participativa –con un trabajo en comunidades de aprendizaje en las que cada actor educativo tenga voz y voto–; c) incentivar la corresponsabilidad de las familias y; d) desarrollar una práctica docente profesional cuya principal característica es proceder a partir de un proceso formal que permita la toma de decisiones objetivas y pertinentes (SEP, 2019).

Las situaciones de tensión para proceder conforme a los cuatro aspectos centrales de la NEM, apropiarse y aplicar los programas, así como los Protocolos para la Atención en Caso de Violencia Escolar son algunos de los retos a superar en las escuelas. A la vez, son ejes clave para la construcción de una cultura de la paz y garantizar climas escolares libres de violencia, elementos necesarios a considerar en los diagnósticos en torno a la atención del acoso y el ciberacoso escolar. En ese sentido, los resultados de nuestra investigación permitieron identificar algunos puntos de tensión sobre dicha problemática en la comunidad escolar de la telesecundaria, a su vez que se visibilizaron las acciones para prevenirla, detectarla y enfrentarla.

Resultados

La telesecundaria en la que se realizó el estudio de caso se ubica en una localidad semiurbana del estado de Morelos. Cuenta con dos grupos de cada grado, seis docentes, una directora, una administrativa y un elemento en el área de servicios. En cuanto a infraestructura, tiene seis aulas, un laboratorio, un aula de medios, computadoras portátiles, proyectores, televisión y bocinas en cada salón, cancha techada, áreas verdes, área de comedor, baños con agua corriente, dos cisternas e Internet.

La experiencia del alumnado

Una de las técnicas a las que recurrimos para el desarrollo de este estudio, además de las dos entrevistas (una a un docente y otra, a la dirección del plantel), fue un cuestionario que se aplicó a un grupo de estudiantes de tercer año, el cual estuvo integrado por cuatro partes: datos generales, experiencias de acoso escolar, experiencias de ciberacoso, y las acciones que el alumnado reconoce que se han llevado a cabo en la telesecundaria para hacer frente al acoso y ciberacoso escolar, pero también para conocer sus propias propuestas de acción.

En el cuestionario participaron 34 estudiantes (13 hombres y 21 mujeres), de los cuales 31 contaban con celular (11 hombres y 20 mujeres) y solo 7 tenían computadora (3 hombres y 4 mujeres). Esos datos nos ayudaron a identificar qué tan expuesto está el estudiantado a sufrir ciberacoso; aunque la mayoría no cuenta con computadora, sí tienen un celular con el que la comunicación es más rápida, pero existe mayor posibilidad de exposición a ese tipo de violencia si no se hace buen uso de los dispositivos. Otro de los elementos que pudimos identificar fue que el alumnado utiliza principalmente cuatro redes sociales para comunicarse

entre pares y con la comunidad escolar: WhatsApp, Facebook, Instagram y Messenger (se presentan en orden de importancia). Los motivos de la preferencia de dichas redes fueron por la facilidad al emplearlas, por cuestiones de afinidad, por diversión, seguridad y en general por practicidad, es decir, porque hay un intercambio de información más rápido con los y las compañeras, en especial al usar WhatsApp.

En relación con la composición familiar del alumnado, es heterogéneo, ya que no en todos los casos provienen de familias nucleares³⁹, también de familias compuestas, en las cuales la persona que se hace responsable de ellos y ellas pueden ser la abuela, ambos abuelos, solo el padre, la madre, una hermana o una tía. El rango de integrantes en la familia que viven en su domicilio puede ir de dos a doce. Indagamos si además de estudiar trabajan, 11 de 34 estudiantes respondieron que sí, en actividades como: negocio familiar, agricultura, electricidad, albañilería, repartidor, limpieza de panteones o de casas y comerciante. Los elementos anteriores nos ayudaron a comprender las múltiples responsabilidades que el alumnado tiene que asumir en su entorno familiar, además de estudiar, ya que con ello se pueden producir diferentes tensiones a nivel emocional que influyen en las estrategias que despliegan para hacer frente al acoso y ciberacoso o en la participación en la violencia escolar como victimario o espectador (hombre o mujer).

En lo que respecta al acoso escolar, lo primero que consideramos importante conocer fue si alguien les ha alertado sobre los riesgos de sufrir este tipo de violencia, 25 respondieron que sí. Cuando les preguntamos quién fue, hubo cinco actores principales: hermana, madrina, mamá, padres y una tía, siendo la madre, en la mayoría de los casos, quien conversa sobre ello. Dichas personas les han brindado diferentes respuestas contra el acoso escolar; algunas

³⁹ La familia nuclear se compone por madre, padre, hijos e hijas.

se enfocan en la prevención y otras en el acompañamiento después de que este ha sucedido. Las acciones de prevención consistieron en no subir información personal a redes sociales, pedir ayuda, estar alerta, hablar con la o el profesor, no hablar con desconocidos, respetar a las personas y tratar de hacer amigos. Mientras que las acciones de acompañamiento fueron de apoyo emocional, ayuda a las víctimas, consuelo y hacer la denuncia. Otra pregunta fue: ¿Has sido víctima de acoso escolar? ¿Lo has denunciado? Las respuestas se muestran en la Tabla 1.

Tabla 1. *Identificando el acoso escolar*

¿Has sido víctima de acoso escolar?	¿Qué te han hecho?	¿Se lo comunicaste a alguien?	¿A quién?	¿Qué respuesta te dieron?
Sí 7 No 27	Acoso sexual	No, 2 (acoso sexual y exclusión) Sí 5	Directora	Estaría atenta
	Amenazas		Madre	Hablaría con la persona
	Burlas, exclusión		Primos	Habló con la persona
	Violencia física y verbal		Profesora	Lo resolvería Protección

Nota. Fuente: Elaboración propia a partir de los cuestionarios aplicados al alumnado del tercer año de la telesecundaria, 2023.

Como se puede apreciar, siete estudiantes respondieron haber sido víctimas de acoso escolar; la forma en que lo han experimentado es por medio del acoso sexual, amenazas hacia su persona, burlas y exclusión, así como violencia física y verbal. Cinco han referido haber denunciado, y destacamos que quienes han sufrido acoso sexual y exclusión no lo han hecho, por miedo. Quienes lo comunicaron lo hicieron con personas como la directora, con

su madre, primos y con su profesora; las respuestas de acciones fueron que estarían alerta sobre las situaciones de acoso y que hablarían con la persona en cuestión. Identificamos que en algunos casos se resolvió el problema y en otros se le brindó mayor protección a la víctima.

En el segundo apartado (ciberacoso escolar) tuvimos dos objetivos. Por un lado, exploramos las experiencias del alumnado respecto al ciberacoso siguiendo la misma dinámica que con el acoso escolar y, por otro lado, preguntamos si además de haber sido víctimas, también ellas y ellos habían realizado acciones de acoso o ciberacoso, e indagamos sus motivos. En la Tabla 2 se muestran las respuestas con relación a las experiencias de ciberacoso, en donde solo siete de los y las estudiantes respondieron haber sido víctimas. Las redes en que eso sucedió fueron: Facebook, Messenger y WhatsApp.

Tabla 2. *Identificando el ciberacoso escolar*

¿Has sido víctima de ciberacoso?	¿En qué red social?	¿Qué te han dicho?	¿Se lo comunicaste a alguien?	¿A quién?	¿Qué respuesta te dieron?
No 27 Sí 7	Facebook Messenger WhatsApp	Insultos	No 5 Sí 2	Profesor Primos	No hablar con esa persona
		Burlas			Lo resolvió él solo
		Acoso sexual			Protección
		Piden fotos			No lo denunciaron por miedo

Nota. Fuente: Elaboración propia a partir de los cuestionarios aplicados al alumnado del tercer año de la telesecundaria, 2023.

En este caso persisten las burlas y el acoso sexual, con lo cual se puede interpretar que estos no solo se quedan en las redes

sociales, sino que se trasladan al ámbito escolar del estudiantado. Además de las burlas, también han experimentado insultos y, en el caso de las mujeres, les han pedido fotos íntimas. Solo dos se lo comunicaron a alguien, por lo que se puede interpretar que las posibilidades de denunciar el ciberacoso son menores, a diferencia del acoso escolar, quizás porque en este la violencia es más notoria, “directa” o menos naturalizada, por ello se reducen las probabilidades de resolver el problema. Los y las estudiantes no solo han sido víctimas de acoso y ciberacoso, a su vez han realizado alguna acción de violencia escolar contra sus pares. En el cuestionario solo tres estudiantes lo reconocieron, respondiendo que no sabían que dicha acción estaba mal y que estaban jugando; es decir, minimizaron la acción. En este punto es relevante mencionar que el alumnado pudo reconocer tales acciones debido a que en su escuela se han llevado a cabo diversas actividades para prevenir, detectar y actuar a tiempo frente al acoso y ciberacoso escolar.

En la Tabla 3 se presentaron los resultados del tercer apartado del cuestionario, en él se reflejan las actividades que el alumnado reconoce que se han desarrollado en su escuela para la prevención del acoso y ciberacoso escolar, así como el impacto que ha tenido en su vida cotidiana escolar.

Con el conocimiento que han adquirido los y las estudiantes, han podido construir una idea de la manera en que se podría hacer frente al acoso y ciberacoso escolar. En la devolución que realizamos a la institución, el profesorado y a la dirección del plantel, nos mencionaron que esas propuestas ya se han llevado a cabo y compartieron los resultados sobre ello, destacando la participación proactiva de parte del alumnado.

Tabla 3. *Acciones escolares frente al acoso y el ciberacoso escolar*

Actividades para la prevención	Opinión sobre las actividades	¿Cómo piensas que podemos erradicar el acoso y el ciberacoso?
<ul style="list-style-type: none"> • Campañas • Carteles • Conferencias • Presentación de videos • Talleres • Reuniones 	<ul style="list-style-type: none"> • Ayudan a comprender y a darse cuenta de la situación • Ayudan a denunciar • Ayudan a los estudiantes • Ayudan a reflexionar • Ayudan a prevenir • Ayudan a terminar con el acoso 	<ul style="list-style-type: none"> • Hacer pláticas y carteles • Hablar con los alumnos • Ayudar a las víctimas • Denunciando y confrontando • Ayudando a los acosadores • Sancionar • Expulsar a los acosadores • Apoyo escolar y familiar • Impartiendo conferencias

Nota. Fuente: Elaboración propia a partir de los cuestionarios aplicados al alumnado del tercer año de la telesecundaria, 2023.

La experiencia del profesorado y las autoridades directivas

Desde la perspectiva del docente entrevistado, se coincide con las respuestas del alumnado a quienes se les aplicó el cuestionario. Nos indicó algunas de las situaciones de violencia escolar que ha identificado con las y los estudiantes.

Compartir mensajes hirientes, hacer publicaciones indebidas de sus compañeros a son de burla, haciéndole memes, básicamente denigrando su persona, su personalidad. Detectamos también grupos de WhatsApp donde comparten diversas cuestiones de humor que llegan hacer ofensivas o situaciones personales, por ejemplo, que ya les tomaron fotos en la calle o hicieron memes

con sus fotos, también detectamos en ciertas situaciones parte del *sexting* donde compartían, entre adolescentes, fotos de sus cuerpos semidesnudos o desnudos y pues ya las andaban compartiendo. En el año anterior, precisamente que tuve segundo, detectamos esa situación, la atendimos, no llegó a más porque hicimos que ese chico y las personas involucradas eliminaran este contenido de donde lo tuvieran [...] hablamos con los papás sobre estos grupos que sus hijos tienen y sobre las libertades que sus hijos tienen para manejar el teléfono. [...] también identificamos que se mandaban mensajes hirientes entre compañeros o inventaban chismes de sus compañeros, [...] de que entre ellos mismos andan con una persona o con otra, aunque no sea cierto [...] También hacer burla a situaciones familiares que se dan a conocer o hacer burla a la situación económica entre los adolescentes. (Profesorado, Telesecundaria, Morelos, comunicación personal, 24 de marzo 2023)

Las situaciones de violencia que menciona el profesor muestran un componente de género, especialmente en relación con el acoso sexual de varones hacia mujeres y la violencia entre compañeras, que indica la pertinencia de incidir en la construcción de masculinidades que se conduzcan con respecto y reconstruir las redes entre mujeres.

La manera de identificar el acoso y ciberacoso escolar fue principalmente por la denuncia del alumnado, quienes directamente se acercan a la planta docente o emplean el buzón de la convivencia del plantel. Destacamos la colaboración de estudiantes que intervienen en la solución del problema, aun cuando no son las víctimas, pero sí espectadores; seguido de la identificación directa por parte del profesorado, en especial del que se encuentra encargado de las acciones y programas escolares referidos a la temática y del seguimiento que brinda la directora:

En su mayoría los alumnos hicieron la denuncia una vez que ya no soportaron el hecho de que les estuvieran diciendo cosas [...] los mismos alumnos se acercaban y, pues, expresaban esa inconformidad “maestro me está pasando esto” o “maestro mis compañeros hicieron esto en tal grupo”, “mis compañeros hicieron un grupo de WhatsApp y están mandando estas imágenes”. No me las mostraban, solamente me explicaban qué tipos de imágenes mandaban o decían o los memes que hacían hacia sus compañeros, qué apodos ponían, incluso que ponían apodos a los maestros. [...] en la mayoría fueron ellos quienes expresaron esa situación, ya sea ellos mismos directamente o sus compañeros que se preocupan por ellos, eran quienes lo expresaban. (Profesorado, Telesecundaria, Morelos, comunicación personal, 24 de marzo, 2023)

Las acciones institucionales que se han implementado para la prevención, detección y actuación a tiempo para enfrentar el acoso y ciberacoso escolar son variadas, entre ellas se destacan las que tienen que ver con promover una cultura de la denuncia, informarse y la participación directa del profesorado, la directora, las mamás y los papás de los estudiantes —este último un desafío en el que la escuela trabaja para enfrentarlo—, realizando un trabajo coordinado de manera directa. Así se expresa en el siguiente relato:

Siempre le recordamos a los padres “Aquí todos estamos involucrados”. “Si ustedes tienen información que nosotros ignoramos, háganosla llegar; si ustedes como alumnos tienen información de que sus compañeros están haciendo cosas que no deben, háganlo saber a nosotros, al maestro, al director o a cualquier otro maestro que ustedes le tengan confianza”. Y sí, creo que esas situaciones que pasan en otras escuelas, dentro de este colectivo hemos tratado de retomarlas y siempre buscamos la forma de retomarlas “¿Ya conocieron esta noticia?”,

“¿Ya vieron esta noticia, ya vieron cómo se peleó este alumno con ese maestro”? [...] “Ya vieron las consecuencias que tiene el golpear a un compañero”, y entonces trabajamos esa situación como un tema de oportunidad para detectar también, si aquí está pasando y nosotros no lo sabemos o si está pasando y ya lo detectamos, pues mostrar la consecuencia de eso. (Profesorado, Telesecundaria, Morelos, comunicación personal, 24 de marzo, 2023)

Encontramos que el profesorado pone en práctica estrategias a través de las cuales se logran gestionar las situaciones de acoso y ciberacoso escolar como lo son el diálogo y los acuerdos. No obstante, en el ciberacoso, que va en aumento especialmente entre mujeres, se identifican tensiones para atenderlo, precisamente porque al ser de “libre acceso” y se usan plataformas privadas, no es posible mantener un registro directo y constante en ellas:

Si nos enteramos de que una niña está hablando mal de otra y empezaron los problemas entre ellas, pues tratamos de dialogarlo entre ellas mismas y, si es necesario, o si los papás ya se enteraron y vinieron ellos mismos a hablar con nosotros porque están molestando a sus hijos, pues hacemos esta pausa y confrontamos la situación. Entonces hablamos con ambas partes y decimos “[...] queremos que ustedes estén presentes como padres de familia para que escuchen las dos versiones” y entonces tenemos ese careo, en ese diálogo, pues llegamos a acuerdos y eso pone una barrera, “mira aquí en la escuela no puedes hacer esto”. Con respecto a las redes son algo distinto, por eso yo considero que se ha incrementado el *cyberbullying* que el *bullying*, porque hay ciertos límites en la escuela, aunque ya no los podemos establecer como tal, concretamente por ciertas políticas legales y educativas. (Profesorado, Telesecundaria, Morelos, comunicación personal, 24 de marzo, 2023)

Otro tipo de estrategia es la persistencia en la atención que se le brinda al alumnado involucrando a las madres, los padres o tutores:

Al decirle a los alumnos “miren, vamos a involucrar a sus papás” y que eso no se quedaba solamente [...] en algo que les estoy diciendo, pero no lo cumplo, a ellos los incentivo para disminuir esa parte, porque al ver que, efectivamente, cuando algo pasaba, sus papás inmediatamente estaban aquí, era un tope, digamos, una barrera para que ellos dijeran “no, pues, sí se lo comunican a mis papás”. [...] para que los alumnos vieran también que no solamente nosotros queríamos disminuir la situación que estaba pasando, sino también que los padres tuvieran conocimiento de lo que estaba sucediendo para que nos apoyaran en la disminución de estas situaciones. (Profesorado, Telesecundaria, Morelos, comunicación personal, 24 de marzo, 2023)

Las familias no siempre participan de manera activa en todas las actividades que se proponen desde la escuela, en especial por las complicaciones que tienen para conciliar la crianza y el trabajo, lo cual sucede especialmente con los padres o tutores varones y es reflejo de las desigualdades económicas y de género. Esto se vislumbra como un desafío importante a gestionar y enfrentar, pues la colaboración entre docentes y familia es primordial para lograr mayor incidencia:

Quisimos implementar la escuela para padres, hasta abrimos las preinscripciones [...], desafortunadamente siempre se escudan de que “no tengo tiempo”, “yo trabajo”. No hay mucha participación, no hemos logrado al cien por ciento eso, esa es nuestra meta, pero no hemos avanzado mucho. En este año, hicimos lo de escuela para padres y duró diez sesiones, no se inscribieron muchos, se inscribieron como diez, al final vinieron como

cinco. Entonces, no se puede porque estamos hablando de cien padres y de esos, solo cinco vinieron. Entonces lo que optamos fue traer a un psicólogo, pero tampoco participaban los papás, tuvimos que citarlos bajo amenaza económica, de que es una reunión donde tienes que venir, si no vas a tener que pagar multa y esa fue la manera que pudimos hacer que vinieran la mayoría y, algunos, de plano nos dijeron: “aquí está mi multa y no voy a ir”. Entonces es muy complicado, no hemos logrado avanzar en ese sentido y, pues, entonces aprovechamos en las reuniones que tienen de grupos para ponerles algunas cápsulas, algunas reflexiones para tratar de sensibilizarlos y de que participen más con nuestros estudiantes, pero sí es algo que todavía como escuela nos falta *muchísimo* camino por recorrer para poder hacer que ellos participen. (Dirección del plantel, Morelos, comunicación personal, 24 de marzo, 2023)

Se identifica la importancia de la participación de las madres y padres de los estudiantes en la denuncia. Tal y como se advierte, las madres y los padres sí muestran interés en el bienestar de sus hijos, pese a que no siempre pueden participar en todas las actividades escolares:

Sí la mayoría de los papás aquí se acercan para comentar que pasó este, que pasó lo otro o que “le rompieron el vaso a mi hija” y van y piden la intervención, entonces es cuando ya hablamos con los chicos o que “mi hija en la actividad alguien la empujó”. (Dirección del plantel, Morelos, comunicación personal, 24 de marzo, 2023)

Las actividades en clase que cada docente elige de los recursos disponibles (libros de texto, PNCE, entre otros), las que se realizan a nivel escuela, organizadas por el Comité de desaliento a las prácticas que generan violencia y convivencia escolar, como los talleres y

charlas sobre violencia de género, equidad de género y acoso escolar, también brindaron resultados positivos, así lo advierte el profesor entrevistado, quien nos describe las actividades específicas que realiza con el alumnado, sus reacciones y actitudes frente a ello. Asimismo, desde la dirección del plantel se enmarcan las diversas acciones y programas federales desde las cuales participa toda la comunidad escolar:

Nosotros tenemos directo de la Secretaría de Educación Pública el Programa Nacional de Convivencia Escolar, que año tras año lo trabajamos, ha habido ciclos donde se trabajó este proyecto con diferente nombre, se llamó el taller del Programa Nacional de Convivencia Estatal, donde había sesiones que se trabajaban con los chicos y también con los padres de familia y al final se hacía una feria de la convivencia, esto fue creo que, en el 2017, 2018, por ahí. Posteriormente ya vino lo de la pandemia y ya durante la pandemia también estuvimos trabajando los ficheros del Programa Nacional de Convivencia, en algunas actividades. Este programa es muy bueno y muy interesante porque contiene seis ejes, entre ellos, el desarrollo de la autoestima de los chicos; otros de los ejes, es el aprender a convivir con respeto, respetando no nada más a los otros, sino al medio ambiente e, incluso, a mis materiales, a mi entorno; el otro eje que se trabaja es el de mediación de conflictos, que creo que eso todavía lo estamos batallando aquí en la escuela, a que aprendan la mediación, los conflictos siempre van a existir ¿no? Es parte de la vida, pero el cómo los afrontas, marca la diferencia, entonces se trabaja esta mediación de conflictos, la regulación, el que reconozcan sus emociones y que aprendan a regularlas; otro eje que también es muy importante, que la familia es primero y es lo importante y es la base de todo. (Dirección del plantel, Morelos, comunicación personal, 24 de marzo, 2023)

Muchos de ellos no consideraban acoso escolar a ciertas prácticas que hacen y lo ven como algo muy simple, muy sencillo y lo practican de manera cotidiana en el contexto familiar, en el contexto social y en el contexto escolar; como los apodos, las groserías, como el llevarse pesado entre niños y niñas, permitir básicamente que se propasen de cierta forma o entre niñas y niños también y no dimensionaban que son prácticas o actitudes de acoso. El hacer un mal comentario en las redes, el publicar sobre sus compañeros, el tomarse fotos y publicarlas la autorización del otro compañero o de la otra persona; en la escuela empujarse, golpearse, tocarse partes que no deberían tocar entre hombres y mujeres o mujer y mujer, creo que eran acciones que muy comúnmente las hacían y que no dimensionaban ellos como una situación de riesgo. Una vez que ellos reconocieron esto, pues también salieron muchas situaciones a flote y muchos otros niños que empezaron a hablar, a expresar que se sentían incómodos por lo que les estaba pasando, y querían saber si eso también era violencia o acoso o bullying [...] Sí, ellos lo veían normal porque se practica en su casa, se practica en la calle, entre amigos, entre familiares y entonces es normal ¿no?, pero al conocer los temas, al hacer actividades sobre los temas, al expresar situaciones que ellos estaban pasando, pues ahí se fueron dando cuenta. [...] Les decía “miren, vamos a hacer una actividad, vamos a una exposición sobre el ciberacoso” y todos “¡Ay, otra vez, otra exposición!”, pues sí, había inconformidad al principio, pero después de trabajar el tema pues se les preguntaba “y qué es esto y qué es lo otro, y ¿esta acción entra en la violencia?, pues sí”. Entonces ellos ya se iban dando cuenta, no era solamente porque hicieron un tema, no es solamente para tenerlos ocupados, sino porque realmente tienen ellos que aprender, comprender y dimensionar sus acciones, su comportamiento y el comportamiento de los demás hacia ellos. (Profesorado, Telesecundaria, Morelos, comunicación personal, 24 de marzo, 2023)

De manera directa, las actividades que tanto el profesorado como la dirección del plantel realizan con el alumnado tienen que ver con acciones que permitan la reflexión y la acción inmediata, así lo relatan ambos actores en dicha escuela, además de compartir los resultados que tienen directamente con el alumnado:

Como maestro tienes que buscar la forma en que tus alumnos se acerquen, para decirte o comunicarte algo que esté pasando dentro del contexto escolar, para mí sería la esencia del docente, podríamos decirlo “vocación”, podría ser confianza, pero creo que el docente específico del grupo es el que determina qué nivel de comunicación tiene con sus estudiantes, escuchar sus opiniones, involucrarlos en las decisiones escolares, involucrarlos en su aprendizaje, en los procesos de actividades y selección de actividades. A mí ese tipo de acciones, me han permitido, como docente, que se involucren más conmigo y que se puedan comunicar. Ser justo es también importante, ser justo en el hecho de que se es parejo con todos, si un alumno comunica que lo están agrediendo en ese momento atenderlo y decir “bueno, ¿tú agredes también o solamente él a ti’. Si la agresión fue unidireccional ser justo con ambos, y no castigar sino tomar acciones en la situación y poner acción también con los padres de familia, establecer esa comunicación exacta y oportuna con los padres, es muy necesario. (Profesorado, Telesecundaria, Morelos, comunicación personal, 24 de marzo, 023)

Les hemos traído pláticas⁴⁰ a los chicos y las chicas donde se tratan estos temas del ciberacoso, de la valía de la mujer,

⁴⁰ Estas pláticas han sido proporcionadas por dependencias gubernamentales del ayuntamiento del municipio en el que se localiza la escuela (Prevención del delito, Instancia de la Mujer, Asuntos de la juventud, Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia), por investigadoras de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (Charlas itinerantes: la universidad en tu escuela. Programa de divulgación del conocimiento en las telesecundarias de Morelos), psicólogos particulares, entre otras acciones. Tal apertura muestra un esfuerzo por vincular a la escuela con la comunidad.

del tener precaución, de cómo utilizar correctamente el Internet, cómo identificar perfiles falsos, qué información tienes que compartir o no puedes compartir. También les hemos traído pláticas sobre los diferentes tipos de violencia para que ellos empiecen a identificarlas, porque muchas veces lo que pasa en este tipo de comunidades, es que se normaliza la violencia, entonces a veces en sus casas viven situaciones que ellos lo van naturalizando y que no les permite ver que hay otras maneras de convivir o de hacerse respetar. Entonces eso por un lado le hemos traído tanto a los alumnos y a los papás también, algunas conferencias para que les vayan dando orientación de cómo empoderar a sus hijos. En lo pedagógico, lo que concierne aquí en la escuela, en cuanto a los docentes, pues ellos han hecho intervención para generar ambientes más armónicos entre todos, una de las estrategias que hemos implementado es conformar clubes, por ejemplo los clubes deportivos o los clubes artísticos, donde a los chicos los ponemos en diferentes clubes de acuerdo a sus intereses, pero no son del mismo grupo, o sea, se mezclan entre ellos; entonces tanto en el club de danza están chicos de los seis grupos, esto ha permitido que no nada más se queden con su grupo, no nada más convivan al interior del grupo sino que se den la oportunidad de conocer a todos los demás estudiantes que conforman esta gran familia de la escuela telesecundaria y pues nos ha servido bastante. (Dirección del plantel, Morelos, comunicación personal, 24 de marzo, 2023)

En ese sentido, en la devolución y análisis que brindamos, identificamos una relación coordinada especialmente entre profesorado y dirección del plantel para las diversas y múltiples actividades que se realizan en particular para la prevención, detección y actuación a tiempo con respecto al acoso y ciberacoso escolar, y que tiene como objetivo principal el bienestar del alumnado. Sin embargo, también advertimos desafíos (participación de madres

y padres de familia; integración del alumnado en todas las actividades, pero como generadores y creadores de contenido directo; acciones específicas en colaboración con los y las espectadoras de acoso y ciberacoso escolar; actualización y adecuación de los programas federales al contexto y espacio educativo específico, haciendo énfasis en la vinculación con los diversos actores sociales y de la vida cotidiana del alumnado, especialmente de su comunidad, entre otros) para cuya gestión y resolución es imperante la participación proactiva de todas y todos en la comunidad escolar y en la comunidad de enclave de la telesecundaria.

Conclusiones

En este trabajo exploramos el caso de una telesecundaria en el estado de Morelos para conocer sus problemáticas en torno al acoso y ciberacoso escolar, así como las acciones de prevención, detección y actuación que ponen en práctica para atender estos fenómenos. Para ello, mostramos las particularidades de este subsistema, el contexto en el que surge, sus ventajas y desventajas. Posteriormente, expusimos los objetivos globales y obligaciones de los Estados para garantizar una educación digna, además de los desafíos para lograrlo en materia de la implementación de la política educativa. Después, presentamos los resultados de una encuesta aplicada al alumnado de tercer grado que experimentó el primer grado de secundaria a distancia y en segundo grado, la transición entre educación a distancia y presencial. Asimismo, mediante los testimonios de un profesor y la directora distinguimos las estrategias escolares que la dirección y el personal docente han puesto en marcha en la escuela, los resultados obtenidos y los retos a los que se enfrentan.

Rescatamos cinco aspectos principales. El primero se relaciona con las formas en las que se presenta el acoso escolar en el plantel, entre ellas predominan las agresiones verbales y psicológicas como

las burlas, los apodos y la proliferación de rumores. Destacamos el incremento del ciberacoso escolar, especialmente con una dimensión de género, que se manifiesta mediante el *sexting* y la violencia entre mujeres. Este tipo de violencias representan mayor tensión para su resolución debido a que suceden fuera del entorno escolar y en espacios como redes sociales que si bien son públicos para ciertas personas, para el profesorado existen limitantes en el acceso a la privacidad de las y los jóvenes.

El segundo punto relevante es la promoción de una cultura de denuncia mediante canales como el buzón de la convivencia y generación de un clima de confianza que ha logrado efectos positivos en la identificación de casos de acoso, pues en su mayoría son denunciados por el estudiantado, sean o no las víctimas. Esto refleja cierta empatía y desnaturalización de las violencias. Aunado a ello, el papel de las familias, especialmente de las figuras maternas, es esencial en la denuncia cuando la o el joven no se atreve a llevarla a cabo.

En tercer lugar, las estrategias para la resolución de los casos de acoso que se implementan y han dado ciertos resultados son el diálogo entre las partes y el establecimiento de acuerdos propuestos por estudiantado, es decir, brindar habilidades para solución de conflictos es un eje central. Asimismo, involucrar a las madres, los padres o tutores es una de las acciones que realizan en el plantel con mayor insistencia, que tiene gran impacto, empero que representa un gran reto. Esto se debe a los roles tradicionales de género en los que la crianza es asignada y asumida por las mujeres o bien, puede ser causa de las desigualdades e injusticias a las que se enfrenta la población en términos de derechos laborales para conciliar el trabajo y la crianza.

El cuarto aspecto se refiere a las acciones para prevenir el acoso y el ciberacoso escolar, las cuales evidencian la vinculación con instancias gubernamentales, organismos autónomos y profesionales de la industria privada, así como la aplicación de programas

como el PNCE, pero también una adaptación de los mismos al contexto escolar. De manera que observamos cierta innovación y una búsqueda reiterada por despertar el interés del estudiantado en estas problemáticas. Esto se relaciona con el quinto punto: la sensibilidad y el interés genuino del profesorado y dirección para hacer la diferencia a fin de brindar una educación libre de violencia y con ello herramientas para que las y los jóvenes construyan formas nuevas de relacionarse sobre la base de una cultura de la paz. Este primer acercamiento coadyuvó con la identificación de vetas en las que es pertinente continuar indagando como la importancia de la cooperación entre distintos entes de la sociedad civil para la co-construcción de alternativas de cambio.

Referencias

- Asamblea General de las Naciones Unidas. (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. ONU. https://agenda2030.mx/docs/doctos/A_RES_70_1_es.pdf
- Barcelata, E. y Rodríguez, D. (2021). La pandemia por COVID-19 desde la perspectiva de estudiantes adolescentes de tres estados de México. En G. Hernández, A. L. Pérez, A. G. López, A. B. Palacios Hernández y I. García (Coords.), *La salud mental en y desde la universidad en el contexto de la pandemia por covid-19. Retos y oportunidades de la Psicología* (pp. 89-116). UAEM <http://libros.uaem.mx/archivos/epub/salud-universidad-covid/salud-universidad-covid.pdf>
- Calixto, F. y Rebollar, A. (2008). La Telesecundaria, ante la sociedad del conocimiento. *Revista Iberoamericana de Educación*, (44), 1-11.
- Cazañas, P. (2019). Violencia en la convivencia escolar en educación básica: un estado del arte. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, (1), 1-23.

contemporaneoseducacionpoliticayvalores.com/index.php/dilemas/article/view/1601/1278

- Chaparro, A., Mora, N. y Medrano, V. (2019). Estudio de la implementación del Programa Nacional de Convivencia Escolar (PNCE) en una entidad federativa mexicana. *Psicoperspectivas*, 18(1), 1-15. <https://www.scielo.cl/pdf/psicop/v18n1/0718-6924-psicop-18-01-00102.pdf>
- De Moura, C., Wolff, L. y García, N. (2001). Telesecundaria de México: televisión educativa en zonas rurales. *Sustainable Development Technical Paper*. Inter-American Development Bank. <http://enfoques.webs.com/rodolfo/Telesecundaria%20en%20Mexico.pdf>
- Escalera, L., Silva, A. y Contreras, A. (2019). El derecho a una escuela libre de violencia. Revisión de los esfuerzos legislativos de las entidades federativas dirigidos a combatir la violencia escolar en México. *Realidades*, (1), 95-119. <http://eprints.uanl.mx/21197/1/Derecho%20a%20una%20escuela%20libre%20de%20violencia.%20Revisi%C3%B3n%20de%20esfuerzos%20legislativos%20dirigidos%20a%20combatir%20la%20violencia%20escolar.pdf>
- Estrada, O., Zárate, G., Izquierdo, I. (2016). Género, violencia y el discurso del (cyber) bullying en el nivel de educación media superior. *Revista Opción*, 32(13), 954-978.
- Flick, U. (2015). *El diseño de investigación cualitativa*. Morata.
- García, A. (2007). *Historia de la Educación a Distancia*. Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Gobierno de México. (2020). *La Telesecundaria celebra su 52 aniversario*. Dirección general. <https://www.gob.mx/aprendemx/articulos/la-telesecundaria-celebra-su-52-aniversario?idiom=es>
- Herrera, B., Cárdenas, L., Tapia, S. y Calderón, B. (2021). Violencia intrafamiliar en tiempos de Covid-19: Una mirada actual. *Polo de Conocimiento*, 6(2), 1027-1038. <file:///C:/Users/betal/Downloads/2334-12556-2-PB.pdf>

- Izquierdo, I. y Atristan, M. (2022). *El acoso y ciberacoso escolar (Bullying y Cyberbullying)*. UAEM.
- Izquierdo, S., Granese, M., y Maira, A. (2023). Efectos de la pandemia en el bienestar socioemocional de los niños y adolescentes en Chile y el mundo. *Puntos de Referencia*, (247), 1-30. https://www.cepchile.cl/wp-content/uploads/2023/03/pder647_granese_etal.pdf
- Joffre. V., Maldonado, G., Saldívar, A., Martínez, G., Lin, D., Quintanar, S. y Villasana, A. (2011). *Bullying* en alumnos de secundaria. Características generales y factores asociados al riesgo. *Bol Med Hosp Infant Mex*, 68(3), 177-185. https://www.scielo.org.mx/pdf/bmim/v68n3/en_v68n3a4.pdf
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Morata.
- Lagarde, M. (2007). Por los derechos humanos de las mujeres: la Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 49(200), 143-165. <https://doi.org/10.22201/fcyps.2448492xe.2007.200.42568>
- Ley General de Acceso de las Mujeres a Una Vida Libre de Violencia [LGAMVLV], Reformada, Diario Oficial de la Federación [DOF]. 1 de febrero de 2007, (México). <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGAMVLV.pdf>
- Ley General de Educación, [LGE], Reformada, Diario Oficial de la Federación [DOF]. 13 de julio de 1993, (México). https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/abro/lge_1993/Ley_General_de_Educacion_1993-Abro.pdf
- Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes [LGDNNA], Reformada, Comisión Nacional de Derechos Humanos [CNDH]. 4 de diciembre de 2014, (México). <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGDNNA.pdf>
- Morales, B. y Pino, R. (2014). *Tipos de acoso escolar entre pares en el Colegio Nacional mixto Miguel Merchán Ochoa* [Tesis de licenciatura, Universidad de Cuenca]. Repositorio Institucional

- Universidad de Cuenca. <http://dspace.ucuenca.edu.ec/handle/123456789/5042>
- Navarrete, Z. y López, H. (2022). La telesecundaria en México. *Perfiles Educativos*, 44(178), 63-78.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Blackwell Publishers.
- Osses, S., Sánchez, I., Ibáñez, F. (2006). Investigación cualitativa en educación: hacia la generación de teoría a través del proceso analítico. *Revista Estudios Pedagógicos*, 32(1), 119-133.
- Secretaría de Educación Pública. (2017). *Programa Nacional de Convivencia Escolar*. <https://www.gob.mx/escuelalibredeacoso/articulos/programa-nacional-de-convivencia-escolar-120992>
- Gobierno de México. (s.f.). *Programa Nacional por una Vida sin Violencia 2002-2006*. http://cedoc.inmujeres.gob.mx/documentos_download/100476.pdf
- Ramírez, G. (2019). *¿Las políticas educativas mexicanas reforman o deforman la educación en las telesecundarias? Desafíos de la escuela telesecundaria, desde la perspectiva docente*. UPN.
- Salazar, M. (2022). *Convivencia escolar en México. Una trayectoria del 2007-2022*. Consejo para la Convivencia Escolar de la Secretaría de Educación. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.21158.60481>
- Schmelkes, S. y Aguilar, G. (2019). *La educación multigrado en México*. INEE.
- Secretaría de Educación Pública. (s.f.). *Portal de Telesecundaria*. Gobierno de México. <https://telesecundaria.sep.gob.mx/>
- Secretaría de Educación Pública. (2017). *Orientaciones para la prevención, detección y actuación en casos de abuso sexual infantil, acoso escolar y Maltrato en las escuelas de educación básica*. SEP. https://www.gob.mx/cms/uploads/docs/Orientaciones_211216.pdf

- Secretaría de Educación Pública. (2019). *La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas*. Subsecretaría de Educación Media Superior. <https://dfa.edomex.gob.mx/sites/dfa.edomex.gob.mx/files/files/NEM%20principios%20y%20orientacio%C3%ADn%20pedago%C3%ADgica.pdf>
- Smith, P., Mahdavi, J., Carvalho, M., Tippett., Fisher, S., Slonje, R. y Russell, S. (2006). *Ciberacoso: naturaleza y extensión de un nuevo tipo de acoso dentro y fuera de la escuela*. Congreso de Educación, Palma de Mallorca. <https://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/5384/01220063000099.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Valenzuela, A., Olivares, S., Figueroa, F., Carrillo, S. y Hernández, L. (2023). Relación de la inteligencia emocional y acoso escolar en adolescentes. *Revista Electrónica Educare*, 27(1), 1-15, <https://doi.org/10.15359/ree.27-1.15859>.
- Valles, M. (2002). *Entrevistas cualitativas*. Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Villaseñor, R. (2009). *El profesor de telesecundaria como orientador educativo* [Tesis de Maestría, Tecnológico de Monterrey]. Repositorio Tec <https://repositorio.tec.mx/handle/11285/569015?show=full>
- Viveros, H. (2020). *Historia de la telesecundaria en México*. Escuela Telesecundaria no. 0221 Hermenegildo Galeana.

Justicia educativa para la educación de personas jóvenes y adultas desde la educación popular⁴¹

Mtra. Nélide Céspedes Rossel

Presidenta honoraria del Consejo de Educación Popular de América Latina
Correo electrónico: ncespedes@tarea.pe

Introducción

Desde sus orígenes, el Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe (CEAAL) ha asumido un compromiso con la educación de personas jóvenes y adultas. Se fundamenta en el enfoque de la educación popular, promoviendo la formación sociopolítica de diversos actores sociales que han sido y son excluidos no solo de su derecho a la educación, sino también de sus derechos en general. Esta exclusión se ve agravada por la *sindemia*⁴² y la invisibilización en las políticas públicas de la mayoría de los

⁴¹ Documento elaborado por Jennifer Ponce Cori (Perú), Felipe Rivas (El Salvador), y los aportes de Nélide Céspedes (Perú) y Miriam Camilo Recio (R. Dominicana).

⁴² *Sindemia* es la concentración de epidemias en una población que interaccionan con, y son condicionadas por, las circunstancias sociales, políticas y económicas de dicha población durante un periodo y lugar determinados.

países de la región, limitando así la posibilidad de alcanzar una democracia efectiva.

En esta perspectiva, el enfoque de la educación popular y el de la justicia están estrechamente vinculados. En el ámbito educativo, se busca que los actores educativos se formen políticamente como ciudadanos con capacidades y valores que contribuyan a construir sus propias vidas y entornos más justos y solidarios, respetando plenamente la vida humana en comunión con la naturaleza. Asimismo, se esperan políticas justas que aborden las desigualdades y exclusiones en este sector poblacional, donde el analfabetismo sigue presente.

(...) La región tiene actualmente cerca de 28 millones de jóvenes y adultos de más de 15 años analfabetos. Sin embargo, a pesar de esta mejora persisten marcados déficits para garantizar logros educativos mínimos para toda la población. Para el promedio de los países analizados, el 19% de la población joven y adulta no logró completar la educación primaria. Incluso en algunos países este porcentaje llega a un alarmante 30% o 40% de la población. La finalización del nivel secundario es aún más problemática: apenas el 44% de la población joven y adulta tiene ese nivel completo y el 17% tiene estudios superiores finalizados. (UNESCO, 2022, p.12)

Estos datos subrayan la importancia de la justicia educativa y el enfoque de la educación popular. En este artículo, primero desarrollaremos la relevancia del enfoque de la educación popular, vinculándolo a la educación de personas jóvenes y adultas, recordando a Paulo Freire como pionero en este campo. Además, abordaremos aspectos relacionados con la justicia educativa para enfrentar las desigualdades y exclusiones persistentes en la educación de personas jóvenes y adultas, y plantearemos la necesidad de un movimiento por la justicia educativa ligado a la transformación social.

La educación popular y la educación de personas jóvenes y adultos

En los años 60, Paulo Freire (1921-1997), hombre comprometido con su tiempo, percibió el dolor, la marginación y la opresión que deshumanizaban a los habitantes de Pernambuco, en el Nordeste de Brasil. Freire señaló la situación del oprimido, que inclusive llegaba a idealizar al opresor. Como visionario, planteó que los oprimidos debían convertirse en restauradores de la libertad, dando lugar a un nuevo tipo de persona que superara la contradicción: ni opresor ni oprimido, sino un individuo liberándose y humanizándose.

En su libro *Pedagogía del oprimido*⁴³, Freire (2005) sustenta su lucha frontal a favor de los oprimidos y a favor de la liberación:

La liberación que no puede darse sin embargo en términos meramente idealistas. Se hace indispensable que los oprimidos, en su lucha por la liberación, no conciben la realidad concreta de la opresión como una especie de mundo cerrado (en el cual se genera su miedo a la liberación) del cual no pueden salir, sino como una situación que sólo los limita y que ellos pueden transformar... y que tengan en este reconocimiento el motor de su acción liberadora. (p. 29)

Plantea, por lo tanto, una pedagogía de la liberación contraria a la educación bancaria, en la que los educadores se conciben a sí mismos como poseedores del conocimiento, mientras a sus estudiantes los asumen como contenedores vacíos donde el conocimiento debe ser depositado. Este enfoque lo denomina “educación bancaria”. Su apuesta es por una educación crítica y liberadora que permite a las personas aprehender el mundo, contribuyendo a la

⁴³ Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores. Segunda edición. México.

escritura de su propia historia personal y colectiva que es dialógica y participativa.

Paulo Freire desarrolla esta visión a partir de la alfabetización, una perspectiva educativa que había estado gestando desde su primera experiencia dentro de la Campaña Nacional de Alfabetización, invitado por el Gobierno de Goulart en 1963. Como parte de la Campaña, se crearon círculos y centros de cultura en todo Brasil, confluyendo sus actividades en la creación del Movimiento de Educación de Base (1961), y una acción que contó con la presencia de experiencias de cambio. Jara (2021)⁴⁴, parafraseando a Rezende (2003), plantea que:

La campaña fue producto de un acuerdo entre el Servicio de Extensión Cultural de la Universidad de Recife, creado por Freire, y la Secretaría de Educación del estado de Rio Grande do Norte, con una importante participación de jóvenes profesores y la dirigencia estudiantil universitaria: la Juventud Comunista, la Juventud Universitaria Católica y la Juventud Estudiantil Católica. (p. 44)

Es fundamental reconocer en Freire su concepción de la educación vinculada a la movilización social. Campañas como “práctica de la libertad”, en las que Cuba y Nicaragua encontraron inspiración, se nutrieron de esta idea al ligar lo educativo a procesos de movilización social y política.

Durante esta etapa, también se produjeron interpretaciones erróneas de los planteamientos de Freire. Por ejemplo, se aplicó de manera simplista su método de alfabetización, descuidando su naturaleza político-pedagógica. Además, la concienciación fue malinterpretada como adoctrinamiento de la población. Ambas

⁴⁴ Jara, O. (2021). *La educación popular en América Latina. Historia, Claves éticas, políticas y pedagógicas*. CEAAL-Perú.

interpretaciones suscitaron críticas y reflexiones posteriores. Por su parte, Brandau (1987)⁴⁵ señala que:

Pese a lo importante de esta experiencia en Angicos como punto de referencia del pensamiento de Freire, en realidad la Alfabetización de personas adultas era sólo una parte de toda la propuesta político-pedagógico freiriana de ese momento, lo cual muchas veces no es reconocido ni resaltado... la alfabetización de adultos es sólo un nivel y toda la educación dirigida a los adultos es apenas una parte de un conjunto de etapas. (p. 19)

Otro aspecto crucial de la visión de Freire es su perspectiva sobre el papel de la universidad. En 1962, mientras era docente en la Universidad de Recife, Freire creó el “Servicio de Extensión Cultural - SEC” y la Radio Universidad, dedicada “al servicio de la democratización de la cultura”. Desde este espacio, transmitía su programa de Cultura Popular y Alfabetización, y también se lanzó la Revista Estudios Universitarios. Freire percibía desde esta experiencia la importancia de un enfoque integral, tanto práctico como teórico, en las propuestas educativas, articulando las dimensiones pedagógica, cultural y comunicativa, y destacando el papel crucial que las universidades pueden jugar en la formación de educadores que promuevan y recreen la pedagogía liberadora.

Resumiendo: ¿Qué visión nos plantea Freire?

Desde sus experiencias y reflexiones, Freire propone una visión educativa política que no se centra exclusivamente en un método,

⁴⁵ Brandau, C. (1987). *La Educación Popular en América Latina*, Lima: Tarea, p. 19. Para profundizar en el conocimiento de esta etapa ver especialmente las pp.21-40.

sino que ve la educación como un proceso de humanización para enfrentar la opresión. Es una visión integral y democratizadora basada en los problemas e intereses de los sectores populares, marginados y oprimidos, y dirigida hacia todos. Por eso, compromete a la universidad en un enfoque político, cultural, en la producción de conocimiento y en la comunicación.

Es importante destacar que estas experiencias y visiones han sentado las bases de los procesos de Educación Popular, que continúan enriqueciéndose a través de prácticas, reflexiones y compromisos con diversos actores y espacios en América Latina y el Caribe. Freire siempre enfatizó la necesidad de reinventar su pensamiento desde nuevas perspectivas y realidades, inspirándonos en el espíritu de sus ideas más profundas en lugar de simplemente repetir sus frases.

Paulo Freire, su visión ética, política y pedagógica articulada a la educación de personas jóvenes y adultas

Es importante comenzar este apartado definiendo qué entendemos por Educación Popular. Según Torres (2021)⁴⁶:

Por EP entendemos un conjunto de prácticas sociales y elaboraciones discursivas en el ámbito de la educación, cuya intencionalidad es contribuir a que los diversos segmentos de las clases populares se constituyan en sujetos protagonistas de una transformación de la sociedad en función de sus propias visiones de futuro, actuando sobre su subjetividad desde metodologías dialógicas y participativas. (p. 23)

⁴⁶ Torres, A. (2021). *Educación popular. Trayectoria y actualidad* (3.ª ed.). Editorial El Búho. Colombia, p. 23.

Esta intencionalidad implica considerar dimensiones fundamentales de la Educación Popular: ética, política y pedagógica. En este artículo, estas dimensiones se presentan articuladas a la situación de la Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA), con el objetivo de contextualizarlas y señalar sus problemas y desafíos desde la perspectiva de la Educación Popular.

Dimensión ética de la Educación Popular articulada a la EPJA

Esta dimensión parte de la situación de los empobrecidos y discriminados en nuestras sociedades. Paulo Freire ha fundamentado sus reflexiones y contribuciones desde la mirada y los anhelos de los pobres, argumentando la importancia de su vocación ontológica de “Ser Más”⁴⁷, con una mayor capacidad crítica, propositiva y proactiva. Estaba convencido de la lucha de los oprimidos por la recuperación de su humanidad despojada, reivindicando la utopía de una educación para la vida, el amor, la justicia y la solidaridad entre los seres humanos.

La ética de Paulo Freire comienza por analizar el contexto social, político, económico y cultural que origina la pobreza, las desigualdades, la corrupción y el poder de los grupos dominantes. En este sentido, Aguirre⁴⁸ realiza un balance del contexto de América Latina, el Caribe y el mundo, destacando características que entran en conflicto con la ética. Aguirre señala que:

Durante el siglo XXI, el mundo tiene la impronta de: a) Una crisis civilizatoria de múltiples consecuencias cuya máxima expresión es la crisis climática y con ella una forma de producción

⁴⁷ Freire, P. (1980). *Pedagogía del oprimido*. Bogotá: Siglo XXI Editores.

⁴⁸ Aguirre, N. (2023). *Justicia educativa para personas jóvenes y adultas: Desafíos para América Latina y el Caribe* (1ª ed., cap. 1, p. 8).

que está en sus límites por la explotación de la naturaleza y de trabajadoras/es; b) La irrupción de la pandemia del COVID-19 con efectos lamentables en la vida de las y los ciudadanos, así como en la economía, política y educación, entre otros, que terminó agravando la situación de la pobreza, desigualdad y el hambre; c) La arremetida del “capitalismo cognitivo” de las empresas transnacionales del sector de las telecomunicaciones y la tecnología en la educación, a título de cuarta revolución industrial. Ahora más que nunca, el patrón civilizatorio occidental sustentado en el capitalismo, colonialismo y patriarcado está en cuestión porque no genera el bienestar del conjunto de la población, además que la existencia de todos los seres vivos del planeta está en peligro y con mayor razón la de los humanos. (CEAAL, 2023, p. 8)⁴⁹

Asimismo, presenta un análisis de la Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA). Según estimaciones del Banco Mundial, la población entre 15 y 64 años representa aproximadamente el 65% del total mundial. El Quinto Informe Mundial sobre el Aprendizaje y la Educación de Adultos, presentado en la VII Conferencia Internacional de Educación de Adultos (CONFINTEA) de este año, destaca que ha habido avances limitados en el cumplimiento del Marco de Acción de Belém (2009). Aunque se reconocen logros en áreas como alfabetización, políticas educativas, gobernanza y ciudadanía, en conjunto estos avances no alcanzan las metas propuestas. Se constata que el presupuesto es notablemente insuficiente, ya que pocos países destinan más del 4% del total del presupuesto

⁴⁹ Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe GIPE-CEAAL. (2023). *Justicia Educativa para Personas Jóvenes y Adultas: Desafíos para América Latina y el Caribe*.

educativo a la EPJA⁵⁰, mientras que varios países asignan menos del 0.4% para la Educación de Personas Jóvenes y Adultas.

Para Freire, la ética implica ser conscientes de nuestra situación en el entorno personal, local y mundial, definiendo nuestra posición en el mundo. Este principio ético guía nuestras acciones, especialmente en favor de aquellos que enfrentan desigualdades y exclusiones, como las personas jóvenes y adultas, motivándonos a luchar junto a ellos por la justicia, la solidaridad y la honestidad. Esto debe considerar la cultura, el contexto y la necesidad de transformar la sociedad para superar la injusticia de la desigualdad.

Dimensión política de la educación popular articulada a la EPJA

Paulo Freire plantea que la educación nunca es neutral; siempre tiene una intencionalidad que implica prácticas, valores y utopías que pueden reproducir, legitimar, cuestionar o transformar las relaciones de poder vigentes en la sociedad. Esta dimensión se basa en hombres y mujeres que están en proceso de ser, seres inacabados que necesitan del diálogo para construirse como individuos y como agentes sociales de cambio. Se organizan de diversas formas, no solo en partidos políticos, sino también en organizaciones de base y movimientos sociales, construyendo un poder subjetivo, popular y democrático.

La política también se entiende en dos dimensiones: el empoderamiento de los actores sociales y las políticas públicas orientadas a superar toda forma de desigualdad y exclusión en nombre de la justicia social. En este sentido, Freire concibe la educación como un acto político ligado a compromisos históricos concretos, instando a los educadores a adoptar esta postura.

⁵⁰ UNESCO. Instituto para el Aprendizaje a lo Largo de la Vida. (2022). 5to Informe Mundial sobre el aprendizaje y la educación de adultos: Educación para la ciudadanía: Empoderar a los adultos para el cambio. Resumen Ejecutivo (p. 8). Hamburgo.

Freire (1998)⁵¹ afirmaba que, “no es posible nunca posicionarse en la neutralidad o la asepsia, ya que estas no existen realmente; siempre, incluso cuando guardamos silencio frente a las denuncias que nos comprometen o asumimos pasivamente hechos o situaciones reprochables, estamos tomando una opción”. Por tanto, para Freire, la ética y la política están intrínsecamente ligadas y deben reflejarse en los procesos educativos que se lleven a cabo.

La preocupación de Paulo Freire también se manifestaba en la necesidad de cambiar las políticas públicas en favor de los oprimidos. En 1946, fue designado director del Departamento de Educación y Cultura del Servicio Social en el Estado de Pernambuco, señalando que tanto la ética como la política deben impregnar todas las políticas públicas.

El CEAAL, como movimiento de educadores populares, asume el compromiso de trabajar con jóvenes y adultos, además de vigilar el cumplimiento de los acuerdos que nuestros gobiernos asumen, que exige voluntad política para abordar la desigualdad y exclusión que profundizan la pobreza, con el objetivo de romper este ciclo de inequidad e injusticia. En este compromiso, el CEAAL se articula con otras redes latinoamericanas y mundiales⁵² para realizar el seguimiento de los acuerdos adoptados por los gobiernos, especialmente en nuestra región, durante las diversas Conferencias de Educación de Adultos (CONFINTEA), y para presentar alternativas de cambio. La responsabilidad del seguimiento de estos acuerdos y propuestas recae en el Grupo de Incidencia en Políticas Educativas⁵³ del CEAAL.

⁵¹ Freire, P. (1998). *Educación y política* (3.ª ed.). España: Siglo XXI Editores S.A.

⁵² Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación (CLADE), La Red de Educación Popular Entre Mujeres de Latinoamérica y el Caribe (REPEM), la Asociación Latinoamericana de Educación y Comunicación Popular (ALER), Fe y Alegría, y Consejo Internacional de Educación de Adultos (ICAE).

⁵³ CEAAL. Grupo de Incidencia en Políticas Educativas.

En este contexto, se han elaborado dos informes importantes. El primero, titulado “A Paso Lento” (2013)⁵⁴, analiza los logros, las dificultades y los desafíos en el cumplimiento de la CONFINTEA VI (2013)⁵⁵. El segundo informe, titulado “Procurando Acelerar el Paso” (conocido en inglés como “*The Status of Adult Learning and Education in Latin America and the Caribbean*”), fue presentado en la reunión de Balance de Medio Término en Suwón (2018)⁵⁶, con el apoyo del Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida (UIL).

El evento tenía como objetivos: a) realizar un balance del progreso, los desafíos y las tendencias en el Aprendizaje y la Educación de Adultos (AEA) desde la CONFINTEA VI (2009); b) orientar la política y la práctica del AEA hacia el logro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible 2030 (ODS 4); c) fortalecer el compromiso para desarrollar estrategias que mejoren la política, la gobernanza, la financiación, la participación, la inclusión, la equidad y la calidad, como preparación para la CONFINTEA VII (2021).

Hallazgos-problemas y recomendaciones de ambos informes de seguimiento

A continuación, presentaremos brevemente cuáles fueron los hallazgos de ambos informes y cómo los países de la región abordan desde la perspectiva de la educación popular y la justicia educativa el derecho a la educación de las personas jóvenes y adultas.

⁵⁴ CEAAL. (2013). *A paso lento: Análisis de los avances en el cumplimiento de la CONFINTEA VI*. Lima: DVV Internacional, Ministerio Federal de la Cooperación Económica y Desarrollo.

⁵⁵ Céspedes, N. (2017). *Presentación general del Informe Nélica Céspedes (Perú): Seguimiento CEAAL a la CONFINTEA VI*.

⁵⁶ Council of Popular Education of Latin America and the Caribbean's Advocacy Group on Education Policy (s.f.). *Preparado por Nélica Elcira Céspedes Rossel*.

En ambos casos, tomamos como referencia las dimensiones del Marco de Acción de Belém (MAB): políticas, gobernanza, financiación, participación, inclusión, equidad, calidad y seguimiento.

Informe “A Paso lento” teniendo en cuenta en Marco de Acción de Belem (MAB) (UNESCO.UIL, 2010)⁵⁷

En políticas

Se declara en el Marco de Acción de CONFINTEA VI que las políticas y las medidas legislativas relativas a la educación de adultos tienen que ser globales, incluyentes e integradas en una perspectiva de aprendizaje a lo largo y ancho de la vida, basadas en enfoques sectoriales e intersectoriales, vinculando todos los componentes del aprendizaje y la educación.

Hallazgos:

- » Existen leyes relacionadas con la EPJA. De los 23 países que presentaron informes, solo uno (Barbados) no tiene legislación o políticas específicas sobre educación de personas adultas y alfabetización.
- » Menos de la mitad de los países han formulado o actualizado planes de acción después de la CONFINTEA VI. Solo 11 de los 24 países informaron haber realizado nuevos planes o reformulaciones después de la CONFINTEA VI (2009). Tres años después de los acuerdos asumidos, más de la mitad de los países de América Latina y el Caribe no habían modificado ni actualizado sus planes.

⁵⁷ UNESCO.UIL. (2010). Marco de Acción de Belém: Aprovechar el poder y el potencial del aprendizaje y la educación de adultos para un futuro viable. Alemania.

Gobernanza

El Marco de Acción expresa que la buena gobernanza facilita la aplicación de la política de aprendizaje y educación de adultos de manera eficaz, transparente, responsable y equitativa.

La representación y la participación de todas las partes interesadas son indispensables para garantizar que sea receptiva a las necesidades de todos los educandos, especialmente de los más desfavorecidos.

Hallazgos:

- » En la mayoría de los casos, las y los educandos no han participado en la discusión de los planes nacionales. Un total de 14 de los 23 países indican que no han tenido voz en las políticas y planes que les afectan, reflejando una estructura vertical en la gestión de la política pública y la tradicional falta de mecanismos de participación social.
- » Se observa una multiplicidad de instituciones involucradas. Los informes señalan que, por lo general, los procesos son liderados por entidades públicas en la fase de planificación, pero la implementación involucra a numerosas entidades no gubernamentales.

Financiación

Se parte de considerar que el aprendizaje y la educación de adultos son una inversión valiosa que produce beneficios sociales al crear sociedades más democráticas, pacíficas, integradoras, productivas, saludables y sostenibles.

Las inversiones financieras importantes son esenciales para asegurar la prestación de un aprendizaje y una educación de adultos de calidad.

Hallazgos:

- » Se evidencia una falta de información sobre la inversión; muchos Estados no proporcionaron datos precisos sobre la financiación en sus informes nacionales de progreso.
- » En la mayoría de los países, no se observa una clara voluntad política para asignar los recursos necesarios para garantizar el pleno ejercicio del derecho a la Educación de Personas Jóvenes y Adultas.

Participación, inclusión y equidad

Se planteó que la educación inclusiva es fundamental para alcanzar el desarrollo humano, social y económico. Dotar a todos los individuos para que desarrollen su potencial contribuye de manera importante a alentarlos a convivir armoniosa y dignamente.

Hallazgos:

- » La mitad de los países desarrollan programas de alfabetización y educación para personas jóvenes y adultas sin que estos estén dirigidos prioritariamente a grupos poblacionales específicos.
- » En cuanto a la otra mitad de los países, que informan sobre grupos destinatarios específicos, estos son: indígenas (30%), mujeres (26%), jóvenes (17%), campesinos (17%), afrodescendientes (9%), y otros (1%).

Calidad

El Marco de Acción subraya que la “calidad” del aprendizaje y la educación es un concepto y una práctica integral y pluridimensional que exige atención constante y desarrollo continuo. Para promover una cultura de calidad en el aprendizaje de adultos, se requiere que el contenido y las modalidades sean pertinentes, que se centre en la evaluación de las necesidades de los educandos, que se adquieran múltiples competencias y conocimientos, que los educadores se

profesionalicen, que se enriquezcan los entornos de aprendizaje y se promueva la autonomía de las personas y las comunidades.

Hallazgos:

- » En los informes oficiales de los países, hay una tendencia a limitar la educación a procesos escolarizados sin abordar la educación comunitaria.
- » Respecto a la pertinencia de los aprendizajes, el estudio revela que, siendo la región multicultural y plurilingüe, solo 11 de los 24 países reconocen el desarrollo de procesos de alfabetización en idiomas distintos a los oficiales y nacionales.
- » Es insuficiente la evaluación e investigación vinculadas a las necesidades de aprendizaje de jóvenes y adultos en los procesos de planificación para determinar adecuadamente la pedagogía, la modalidad de enseñanza y los materiales educativos.

Seguimiento

Supervisar la puesta en práctica del Marco de Acción de Belém.

Hallazgos:

- » Muy pocos países rinden cuentas, evalúan y supervisan el cumplimiento de los acuerdos suscritos en la CONFINTEA VI.
- » Los sistemas estadísticos de las instituciones estatales responsables de la EPJA no proporcionan datos actualizados cuantitativos y cualitativos, limitándose a descripciones superficiales de las actividades realizadas.

Reflexión

Los hallazgos presentados revelan, en cambio, obstáculos para el avance de la educación de personas jóvenes y adultas en la región. Los progresos en algunos países son limitados; por ejemplo:

- a. Hay una preocupación centrada principalmente en la educación escolarizada, sin considerar suficientemente la educación en el ámbito comunitario, donde se desarrollan prácticas de educación popular diversificadas.
- b. Se identifica una escasa atención hacia el aprendizaje en las lenguas maternas, lo cual indica una falta de reconocimiento de la realidad multicultural de nuestros países. Esto no solo refleja la ausencia de pertinencia educativa, sino también de calidad, junto con una baja prioridad en políticas continuas de formación docente.
- c. Se observa una baja prioridad en el financiamiento, así como ausencia de datos adecuados, expresando una escasa voluntad política para atender a una población históricamente invisibilizada, atendida con programas remediales.

Esta situación crea un escenario extremadamente complejo para la EPJA, ya que, incluso después de la CONFINTEA VI, no se evidencia un cumplimiento efectivo de los compromisos asumidos, sino solo una mínima intención formal de hacerlo.

El 2do Informe, “Procurando acelerar el paso”, que en su versión en inglés se denomina: “The status of adult learning and education in Latin America and the Caribbean”, presentado a la reunión de Balance de medio término en Suwón (2018)

Este informe evalúa los avances en las políticas públicas destinadas a la educación de personas jóvenes y adultas, en preparación para la VII CONFINTEA. El objetivo es superar los problemas identificados y los desafíos derivados de estas situaciones críticas. Constituyó una oportunidad para las redes de la sociedad civil presentar propuestas desde el enfoque de Educación Popular, abordando áreas clave

del Marco de Acción de Belém: políticas, gobernanza, financiación, participación, inclusión y equidad, calidad y seguimiento.

Este documento se basa en el Resumen Ejecutivo del balance mencionado, realizado después de 8 años. Es importante señalar avances realizados por los gobiernos; sin embargo, una vez más se observa que prevalece la retórica sobre la acción concreta.

Política: ¿Cuáles han sido los nudos críticos?

- » Brecha entre las legislaciones y su implementación práctica.
- » Enfoque instrumental de la Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA), que no aprovecha todas las potencialidades de los jóvenes y adultos.
- » Alfabetización limitada a la capacidad de leer y escribir, sin promover la lectura crítica del mundo ni su transformación.
- » Políticas centralizadas y desconectadas de la formación para la ciudadanía, la cultura, los derechos humanos, los derechos de la tierra y el trabajo digno.
- » Falta de articulación con otras formas de educación comunitaria y con programas gubernamentales.
- » Ausencia de datos y estudios adecuados.
- » Programas escolarizados de EPJA que no responden a las necesidades, expectativas y sueños de los jóvenes y adultos.

Gobernanza:

- » Débil institucionalidad.
- » Insuficientes mecanismos de participación social para la discusión de políticas y planes, especialmente con los educandos.
- » Acciones conjuntas incipientes entre diversos actores sociales.
- » La gestión interinstitucional es casi inexistente, a pesar de que varios ministerios en los países se encargan de la formación de adultos y manejan recursos, los cuales a menudo se desperdician.

- » Falta de aprovechamiento de la concertación con la sociedad civil, académicos y empresas privadas para la política pública.

Financiamiento:

- » Solo un tercio de los países de la región alcanza el 6% del PIB acordado para la educación.
- » Aunque existe la iniciativa del Plan Iberoamericano de Alfabetización (PIA) impulsada por la OEI, los informes oficiales no reflejan estas iniciativas.
- » La cooperación internacional en general no respalda suficientemente la Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA), priorizando en cambio la educación de la primera infancia.
- » La inversión privada en los países es limitada.
- » Pocos países implementan mecanismos alternativos de financiamiento para la EPJA.

Calidad:

- » La calidad educativa se enfoca principalmente en competencias de comunicación y matemáticas, mientras que temas como ciudadanía, derechos humanos, paz, género, salud, trabajo decente, cultura y medio ambiente se abordan de manera superficial, sin integrarlos plenamente en la vida y prácticas cotidianas.
- » En la mayoría de los países no existen procesos regulares de formación de educadores para la Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA).
- » Los currículos son homogéneos y complejos.
- » Los indicadores utilizados se basan en estándares internacionales que no siempre son pertinentes a nuestras realidades locales.
- » La investigación en este campo es limitada; aunque en al-

gunos casos se realizan procesos de sistematización, no constituyen una acción constante en la región.

Reflexiones y recomendaciones

Los desafíos identificados y los hallazgos subrayan la necesidad de una Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA) basada en principios de justicia educativa, reconocimiento de la diversidad cultural y participación ciudadana. Esto garantizará que la EPJA sea un componente movilizador dentro de la política educativa, involucrando a comunidades, organizaciones sociales y actores gubernamentales.

En el continente, se discute la necesidad de avanzar hacia nuevos “pactos de igualdad” (CEPAL) que:

- a. Redefinan la integración de las economías locales en los mercados globales mediante estrategias productivas y generación de conocimiento, evitando así quedar subordinados al orden global neoliberal.
- b. Fomenten condiciones políticas de inclusión y participación democrática.

Para superar los modelos de modernización neoliberal, que relegan la EPJA a una educación compensatoria destinada únicamente a los sectores desfavorecidos, es crucial implementar programas EPJA de “nueva generación”. Esta situación requiere:

- a. Resignificar la EPJA como un agente transformador, abordándola desde la educación popular y perspectivas críticas. La educación debe ligarse a la formación para la ciudadanía, la no discriminación y la responsabilidad hacia la sustentabilidad integral del planeta.

- b. Reconocer, valorar y fortalecer las diversas modalidades educativas, así como promover programas interculturales que efectivamente fomenten la inclusión y el reconocimiento político, cultural y lingüístico de las comunidades indígenas, pueblos rurales y otras minorías. América Latina cuenta con una propuesta rica en el concepto de “Buen vivir”, que propicia un enfoque biocéntrico frente al antropocentrismo predominante.
- c. vitalizar la educación comunitaria como una alternativa al empobrecimiento material y subjetivo impuesto por el modelo capitalista global. Esto implica adoptar diversas perspectivas socioeducativas.
- d. Garantizar políticas nacionales que aborden el analfabetismo mediante estrategias integradas de aprendizaje tecnológico, laboral y cívico.
- e. Atender las necesidades de grupos vulnerables como adultos mayores, personas privadas de libertad, personas con necesidades especiales y migrantes, quienes requieren acceso a educación, salud y calidad de vida adecuadas a sus realidades demográficas y sociales.
- f. Establecer estructuras de coordinación, liderazgo y evaluación de políticas EPJA, donde participen activamente autoridades educativas y organizaciones de la sociedad civil a través de plataformas o alianzas representativas.
- g. Implementar programas formativos que promuevan el aprendizaje a lo largo de la vida en todos los ámbitos humanos.
- h. Los gobiernos nacionales, regionales y locales deben establecer metas específicas de financiamiento para la EPJA, en coherencia con los compromisos asumidos. Deben programar anualmente asignaciones que permitan ampliar la cobertura hacia más personas jóvenes y adultas actualmente excluidas, además de mejorar la

calidad educativa. Es recomendable trabajar con proyecciones que cuantifiquen tanto la cantidad de personas a alcanzar como aquellas que aún no reciben atención. Se debe prestar especial atención a las alianzas Sur-Sur, no solo para el financiamiento, sino también para fortalecer diversos aspectos de una EPJA transformadora.

- i. Establecer una nueva institucionalidad para la EPJA, rompiendo conceptualmente con un enfoque escolarizado e infantilizado que no responde a las necesidades educativas de la población participante en los procesos de EPJA, en un mundo que ha cambiado significativamente. Esto incluye reformas en los sistemas de gestión, evaluación y formación de educadores, entre otros aspectos.
- j. Identificar evidencias de resultados de las políticas prioritarias para abordar las necesidades educativas de la población joven y adulta excluida.
- k. Comprometer a todas las dependencias públicas en el desarrollo de perspectivas educativas holísticas e inclusivas que promuevan el derecho al aprendizaje a lo largo de la vida para jóvenes y adultos.
- l. Incluir buenas prácticas de colaboración entre la sociedad civil y el Estado, especialmente con los ministerios de educación, para demostrar que es posible avanzar mediante la articulación de esfuerzos.
- m. Es fundamental destacar los aspectos de ciencia y tecnología en la EPJA, convirtiendo el aprendizaje en una experiencia para el cambio y la transformación personal y contextual hacia un mundo más humano y sostenible. Es crucial explorar la neurociencia y la neuroeducación para comprender cómo el cerebro adulto aprende y se comporta, y así transformar los espacios de aprendizaje, ya sean formales, no formales o informales, a través de currículos específicos que respeten plenamente los

derechos humanos en su sentido más amplio.

- n. Es estratégico proponer cambios en la difusión, la comunicación y el manejo de la información relacionada con la educación de personas jóvenes y adultas.

Dimensión pedagógica

Para Paulo Freire la dimensión pedagógica implicaba partir y comprender críticamente el entorno y actuar para transformarlo en función de posibilidades aún no exploradas. A través del diálogo y la reflexión, tanto educandos como educadores se convierten en sujetos activos. El desafío radica en reflexionar profundamente sobre los procesos pedagógicos que fomenten la apropiación y creación de conocimientos, empoderando así a los individuos en busca de una sociedad diferente a la actual. Solo a través de esta acumulación de poder “subjetivo” —el poder de los sujetos sociales— será posible desmontar el neoliberalismo y las corrientes conservadoras.

Por su parte, Torres⁵⁸ nos permite reflexionar acerca de los aspectos que más destacan de la Educación Popular tales como la construcción colectiva del conocimiento, el diálogo, la contextualización de los saberes de los educandos, la participación y la integración teoría-práctica. Aunque las referencias específicamente pedagógicas son relativamente recientes, la preocupación por desarrollar metodologías coherentes con los principios emancipadores de la Educación Popular ha llevado a sus impulsores a innovar y reflexionar continuamente sobre su labor educativa.

Señalamos en líneas anteriores que ha primado en la educación formal un enfoque de educación bancaria, careciendo de pertinencia cultural y adecuación a diferentes edades, privilegiando competencias de comunicación y matemáticas, sin abordar otros aspectos

⁵⁸ Torres, A. (2016a). *La educación popular: Trayectoria y actualidad*. El Búho.

como ciudadanía, derechos humanos, paz, género, salud, trabajo digno, cultura y medio ambiente que, suelen tratarse de manera teórica y descontextualizada de la vida y aspiraciones de los jóvenes y adultos.

No obstante, las personas jóvenes y adultos tienen expectativas adicionales sobre los propósitos de la educación. Según el estudio titulado “Ampliando Voces: Miradas y Propuestas para la Educación de Personas Jóvenes y Adultas en la perspectiva de sus sujetos”⁵⁹, realizado por redes de sociedad civil como CLADE, CEAAL, REPEM e ICAE, los jóvenes y adultos de diversos países valoran la educación porque les proporciona saberes específicos como la lectura, la escritura y la expresión oral. Además, destacan que la educación es crucial para acceder a otros conocimientos y derechos, expresándolo en respuestas como: “Quiero aprender muchas cosas, no solo leer”, “abre puertas a nuevas oportunidades”, “permite conocer más sobre el lugar donde vives” y “aprender más sobre la vida” (p. 14).

Sus voces expresan el verdadero sentido de la pedagogía freireana como abre puertas a diferentes experiencias principalmente desarrolladas en procesos de aprendizaje que llevan a la transformación de la propia vida y de la sociedad en una más justa, democrática y humana.

El diálogo es un eje principal en la pedagogía de Paulo Freire, quien critica severamente la educación bancaria por considerarla una forma de opresión. Freire propone en su lugar una educación problematizadora que involucra a educadores y educandos como sujetos activos en la construcción del conocimiento, donde el diálogo contribuye al desarrollo de saberes que satisfacen la curiosidad profunda. Esta preocupación es recurrente en sus obras, subrayando que: “Nadie libera a nadie, ni nadie se libera solo. Los hombres se liberan en comunión” (Freire, 1994, p. 37).

⁵⁹ CLADE. (2017). *Ampliando Voces: Miradas y Propuestas para la Educación de Personas Jóvenes y Adultas en la perspectiva de sus sujetos* (p. 14).

Esta reflexión final de Paulo Freire constituye un poderoso mensaje para los educadores, ya sea que desarrollen sus prácticas en el ámbito formal o informal. No hay magia involucrada; implica reconocer a las personas con sus saberes, sentimientos, actitudes y valores en el centro de nuestra atención, valorando su cultura mientras se mantiene la intencionalidad liberadora y el poder de los procesos educativos democráticos para fomentar la transformación. Es fundamental la lectura crítica de la realidad y cuestionar la educación autoritaria, recreando metodologías educativas dialógicas, participativas y activas según los actores involucrados en las experiencias de cambio. El objetivo es fortalecer a los sectores sociales como protagonistas del cambio personal y social.

Además, el educador popular es un sujeto de aprendizaje, constantemente aprende, desaprende y reaprende junto con los actores sociales. Deja atrás roles de apóstoles, iluminadores o salvadores, ya que en la relación dialógica entre educador y educando estos roles se entrelazan continuamente. Esto no niega la importancia del acto de enseñar, sino que coloca el acto de enseñar como parte de un proceso mayor que es el aprender:

El aprendizaje del educador al educar se verifica en la medida en que el educador, humilde y abierto, se encuentre permanentemente disponible para repensar lo pensado, revisar sus posiciones; en que busca involucrarse con la curiosidad del alumno y los diferentes caminos y senderos que ella lo hace recorrer. Algunos de esos caminos y algunos de esos senderos que a veces recorre la curiosidad casi virgen de los alumnos, están cargados de sugerencias, de preguntas que el educador nunca había percibido antes. Pero ahora, al enseñar, no como un burócrata de la mente, sino reconstruyendo los caminos de su curiosidad razón para la que su cuerpo consciente, sensible, emocionado, se abre a las adivinaciones de los alumnos, a su ingenuidad y a su criticidad el educador que actué así tiene un momento rico de aprendizaje en su acto de enseñar. El educador aprende primero a enseñar, pero también aprende a

enseñar al enseñar algo que es reaprendido por estar siendo enseñado. (Freire, 1994, p. 45)

Este entendimiento asume que el educador requiera de una posición crítica permanente. Jara (2021), al respecto, señala que:

Es más, podemos afirmar enfáticamente, que la reflexividad crítica por parte de educadores y educadoras sobre sus prácticas, es la fuente de formación permanente más importante con que cuentan y que, por tanto, todo proceso educativo que busque generar transformaciones y aprendizajes significativos, tendrá necesariamente que considerar, reservar y garantizar espacios para la reflexión, la investigación, la sistematización de experiencias y el encuentro y debate crítico entre educadores y educadoras, como condición esencial de su propuesta pedagógica. (p. 181)

Justicia Educativa: un imperativo ético

En la primera parte se ha presentado una visión de la educación popular articulada con la educación de personas jóvenes y adultas, un compromiso y desafío que el CEAAL ha asumido desde sus orígenes. Este compromiso está fundamentado en la búsqueda de la justicia educativa como parte integral de la justicia social para y con los sectores oprimidos de nuestras sociedades.

Las alarmantes desigualdades educativas, las injusticias políticas, sociales y económicas, así como la crisis planetaria, entre otros problemas, han sido abordados en una publicación titulada “Reimaginar juntos nuestros futuros: un nuevo contrato social para la educación”⁶⁰.

⁶⁰ UNESCO. (2022). Reimaginar juntos nuestros futuros, un nuevo contrato social para la educación.

Sahle-Work Zewde (2022)⁶¹, en el prefacio de dicha publicación, presenta una visión importante del mundo y del sentido de la educación:

El futuro de nuestro planeta tiene que imaginarse de forma local y con un espíritu democrático. Solo a través de acciones colectivas e individuales derivadas de nuestra rica diversidad de pueblos y culturas se podrá conseguir el futuro que queremos.

La humanidad solo tiene un planeta; sin embargo, no compartimos sus recursos correctamente ni los usamos de manera sostenible. Existen desigualdades inaceptables entre las diferentes regiones del mundo. Estamos lejos de lograr la igualdad de género para las mujeres y las niñas. A pesar de la promesa de la tecnología de conectarnos, siguen existiendo grandes brechas digitales, especialmente en África, y prevalecen amplias asimetrías de poder en la capacidad de las personas para acceder y crear conocimiento.

La educación es el principal camino para abordar estas desigualdades arraigadas en nuestra sociedad. Partiendo de lo que sabemos, tenemos que transformar la educación. (p. 7)

¿Qué implica la justicia educativa?

Letelier (2019)⁶² plantea que:

Para una mejor comprensión de los fenómenos educativos actuales, se han articulado dos conceptos que, hasta hace poco,

⁶¹ Sahle-Work Zewde, presidenta de la Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación y presidenta de la República Democrática Federal de Etiopía.

⁶² Letelier. M.E. (2019) Educación de personas jóvenes y adultas: hacia una mayor justicia educativa. *Revista saberes educativos* no. 3, julio-diciembre 2019, pp. 3-24.

parecían tener dinámicas y alcances separados: justicia y educación. La noción de justicia educativa coloca en el centro la desigualdad, no solo en términos de oportunidades de acceso y permanencia en el sistema educativo, sino también la desigualdad en general, presente en todos los ámbitos de la sociedad. La noción de justicia educativa es, al mismo tiempo, una aspiración, una expectativa de cambio y el deseo de lograr un bien común y bienestar para la sociedad. (p. 4)

En el capítulo anterior hemos presentado la articulación del enfoque de EP con la educación de personas jóvenes y adultas, que, como decía Freire, es una propuesta inclusiva de diversos actores y espacios plurales que comparten la búsqueda de procesos educativos transformadores basados en la justicia social; un pilar fundamental de la EP que abarca dimensiones éticas, políticas y pedagógicas.

En este capítulo abordaremos el sentido de la justicia educativa y sintetizaremos los aspectos que comprende:

- » Es la dimensión pedagógica de la justicia social.
- » Constituye un imperativo ético para superar profundas brechas en la vida de los jóvenes y adultos.
- » Está vinculada a la justicia epistémica, que reconoce el valor de todos los saberes.
- » Exige la promoción de una educación popular feminista.
- » Implica la armonía con la naturaleza.
- » Demandaría una nueva institucionalidad.
- » Requiere una educación popular orientada al desarrollo de la ciudadanía.
- » Necesita una amplia red de actores y organizaciones que impulsen un movimiento sociopolítico, educativo y cultural en pos de sociedades justas, democráticas y defensoras de la tierra y los bienes comunes.

A continuación, desarrollamos algunos aspectos de los sentidos de la justicia educativa articuladas a la justicia social tales como: Justicia epistémica; Justicia educativa y género; Justicia educativa y armonía con la naturaleza; Justicia educativa y nueva institucionalidad; Justicia educativa y ciudadanía.

Justicia epistémica

La desigualdad y la exclusión persisten entre nuestras poblaciones indígenas, amazónicas y afrodescendientes en los ámbitos económico, cultural y político, siendo una realidad dolorosa. Estas poblaciones son las menos atendidas, y el problema del racismo persiste incluso cuando se aborda la educación intercultural, que frecuentemente se limita al aspecto lingüístico sin considerar la riqueza cultural subyacente y el vasto conocimiento tradicional que poseen. Se tiende a privilegiar el conocimiento científico eurocéntrico en detrimento de otras formas de producción de conocimiento, lo cual perpetúa la injusticia social, educativa y cultural, manifestaciones de la injusticia epistémica.

Las luchas por la justicia epistémica forman parte de un proyecto de descolonización y liberación que reconoce las diferencias como un valor fundamental.

En América Latina hay 522 pueblos indígenas que hablan 420 lenguas originarias distintas, según datos del *Atlas sociolingüístico de pueblos indígenas en América Latina* del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, p. 60).

En un mundo globalizado, es un desafío reconocer y valorar no solo la cultura eurocéntrica y el conocimiento científico, sino también la sabiduría de nuestros pueblos. Urge evitar la subordinación de otros sistemas de conocimiento frente al científico, y promover la interacción entre la justicia educativa, social, cultural y epistémica.

Justicia educativa y género

Producto del modelo patriarcal, la desigualdad en el acceso a la educación de las mujeres es una realidad que se entrelaza con la situación económica, etnia, geografía y cultura. El Dr. Tedros Adhanom Ghebreyesus, director general de la OMS, ha señalado:

En septiembre de 2023, representantes de ONU Mujeres y UNICEF⁶³ firmaron un convenio para impulsar la igualdad de género y el empoderamiento de niñas y mujeres en América Latina y el Caribe, señalando que:

A medida que las niñas avanzan en su camino educativo, su probabilidad de terminar con éxito sus estudios disminuye. En promedio, sólo el 70 por ciento de las adolescentes logran completar la educación secundaria superior en la región, y algunos países reportan tasas tan bajas como el 25 por ciento. Esto crea un angustiante ciclo de desventajas, que persistirá a menos que abordemos sus causas estructurales subyacentes, incluidas las normas de género profundamente arraigadas. Es imperativo que adoptemos políticas sociales integrales informadas por una perspectiva de género. (UNICEF, 25 de septiembre de 2023)

Como se ha explicado anteriormente, persisten injusticias educativas en poblaciones rurales, indígenas, amazónicas, adultos y adultos mayores, asociadas a la injusticia social. Esta realidad debe ser abordada éticamente con la voluntad política de las instituciones responsables de garantizar los derechos para todos y todas.

En este campo, es importante destacar las innumerables experiencias desde la perspectiva de género impulsadas por

⁶³ ONU Mujeres/UNICEF. (2023). ONU Mujeres y UNICEF impulsan la igualdad de género y el empoderamiento de las mujeres. UNICEF América Latina y el Caribe. Recuperado de <https://www.unicef.org/lac/comunicados-prensa/onu-mujeres-y-unicef-impulsan-la-igualdad-de-genero-y-el-empoderamiento-de-las>

organizaciones feministas. Parte de estos esfuerzos se encuentran reflejados en las publicaciones del CEAAL, especialmente en la Piragua 49⁶⁴, que presenta contribuciones desarrolladas en diversos territorios donde mujeres y cuerpos plurales se rebelan individual y colectivamente contra el patriarcado, el colonialismo y el capitalismo. Entre estas iniciativas se destacan la Red de Educación Popular entre Mujeres de Latinoamérica y el Caribe (REPEM LAC)⁶⁵ y el grupo de trabajo de CLACSO⁶⁶.

Justicia educativa y armonía con la naturaleza

Ireland⁶⁷ explica que la crisis civilizatoria que estamos viviendo exige el desarrollo de estrategias en defensa de la vida y de nuestra casa común, el planeta. Señala que la pandemia del COVID-19 está relacionada con la crisis ecológica y es producto de la perversa relación entre el ser humano y el medio ambiente, articulándose con una visión de desarrollo.

Refiriéndonos al COVID-19, este evento ha mostrado que a nivel mundial se vive una disputa entre dos proyectos civilizatorios radicalmente antagónicos. En ese mismo sentido, Rita Segato sostiene que, por un lado, tenemos el proyecto del capital o de las cosas, y por otro, el proyecto histórico de los vínculos:

(...) el proyecto histórico de las cosas’, como lo he llamado en otra parte, en oposición al ‘proyecto histórico de los vínculos’,

⁶⁴ CEAAL. (2022). Educación popular feminista, pedagogías emancipatorias, rebeldías antipatriarcales. *Piragua*, (49). <https://ceaal.org/v3/lapiragua49/>

⁶⁵ REPEM. (s.f.). Red de Educación Popular Entre Mujeres de América Latina y el Caribe. Recuperado de <https://www.repem.org/>

⁶⁶ CLACSO. Grupo de Trabajo de Género. <https://www.clacso.org/categoria/grupos-de-trabajo/grupos-de-trabajo-2019-2022/grupo-de-trabajo-genero-desigualdades-y-derechos-en-tension/>

⁶⁷ Ireland, T. (2023). Justicia Educativa para la educación de personas jóvenes y adultas: Sección 5.

produjo individuos capturados y encapsulados en su aspiración por ‘las cosas’, que progresivamente se desvincularon y desinteresaron de la vida comunal. Produjo la ruptura de los lazos de reciprocidad propios de la sociabilidad comunal. Por otro lado, la expansión del consumo, la ‘democratización’ del acceso a bienes nunca antes adquiridos por las clases populares, hicieron necesaria la entrega de los bienes naturales en forma de commodities al mercado global. (Citado en Rodríguez, 20 de agosto de 2019)

Segato se refiere al modelo capitalista como el modelo de las cosas, el cual ha desvirtuado no solo la economía, sino también las relaciones entre las personas y con la naturaleza. Nos preguntamos, ¿de qué otra manera podemos contribuir a enfrentar este modelo? Se trata de apostar por otro tipo de desarrollo que adopte una visión biocéntrica, reconociendo todas las formas de vida y alejándose del antropocentrismo que ha demostrado ser destructivo tanto para las formas de vida humana como para las naturales. Por lo tanto, el desafío radica en promover una visión que no se centre únicamente en el crecimiento económico, sino en la armonía con la vida y el cuidado de nuestra casa común. Este desafío no es sencillo.

Teniendo en cuenta estas consideraciones, el CEAAL, en preparación hacia la CONFINTEA VII, presentó una propuesta para una agenda de debate titulada “Por una educación pública, transformadora e inclusiva de personas jóvenes y adultas”⁶⁸. Esta propuesta planteó la articulación de la EPJA en armonía con la naturaleza y la vida, promoviendo el concepto de Vivir Bien como contribución a la construcción de alternativas frente a la crisis civilizatoria global y a los paradigmas tradicionales e idealistas de la educación.

⁶⁸ CEAAL. (2023). Justicia Educativa para la educación de personas jóvenes y adultas (p. 45).

Este planteamiento continuó siendo desarrollado a través de la Plataforma de Redes Regionales de la EPJA (2023), cuyo pronunciamiento⁶⁹ subrayó que:

En tiempos de crisis civilizatoria en el que la vida, no sólo de los seres humanos sino de todos los seres vivientes, se pone en creciente y crucial peligro, requerimos repensar y generar otra educación. La propuesta alternativa es una EPJA desde, en y para Vivir Bien, marco filosófico, conceptual y metodológico, desafío teórico y fundamentalmente práctico, que desarrolle una formación integral / holística en el que se promueve el equilibrio entre la realización de la identidad, afectividad, espiritualidad, intelectualidad y subjetividad de las personas y comunidades con el acceso y disfrute a los bienes materiales e inmateriales, la armonía con la Madre Tierra y la convivencia en comunidad de los seres humanos. (p. 49)

Estos aprendizajes, que destacan la estrecha relación entre el ser humano y la naturaleza, tienen sus raíces en los diversos movimientos indígenas que defienden el territorio y la biodiversidad. Estos movimientos son guardianes de la biodiversidad, y no es casualidad que las acciones de expansión capitalista en territorios como la Amazonía hayan enfrentado resistencia y resulten en la muerte de defensores de la naturaleza.

En todos estos movimientos se ha manifestado una resistencia local y regional con fuertes componentes sociales, económicos y políticos, aspectos que los procesos educativos ambientales no pueden ignorar. Por ello, estos movimientos se han convertido en el principal referente de la educación popular ambiental, que requiere de un amplio movimiento sociopolítico educativo y cultural. Este

⁶⁹ Plataforma de Redes Regionales. (2023). Justicia Educativa para la educación de personas jóvenes y adultas (p. 49).

movimiento, junto con la búsqueda de justicia educativa, aboga por horizontes de sociedades justas, democráticas y defensoras de la tierra y los bienes comunes.

Justicia educativa y nueva institucionalidad

Se observa que la educación de personas jóvenes y adultas está siendo abordada desde diversas instancias y modalidades, pero estas no están adecuadamente articuladas, lo que genera dispersión y duplicación de funciones en recursos humanos y económicos. Un ejemplo claro de esta desarticulación se evidencia en la educación comunitaria, donde la sociedad civil desarrolla una amplia gama de experiencias innovadoras que no son aprovechadas de manera efectiva en el ámbito educativo. Además, existen programas tanto de empresas como de centros de trabajo del sector privado y público, así como iniciativas a nivel gubernamental desde diversos ministerios.

Los centros educativos no promueven suficientemente la participación de todos los actores educativos y de la comunidad en la mejora de los proyectos educativos locales que reflejen la realidad de las zonas, ni fomentan el compromiso de todos para participar democráticamente en busca de la justicia educativa.

Este problema también se agrava debido al modelo centralista de la institucionalidad educativa a nivel nacional y/o regional, que abrumba a las escuelas y educadores con acciones y directivas burocráticas que limitan la participación responsable y flexible. Además, la injusticia educativa se refleja en el bajo financiamiento asignado a la EPJA, con excepción de países como Chile y Costa Rica, donde apenas se destina el 0.1% del presupuesto.

Estos, entre otros obstáculos del modelo tradicional de institucionalidad, no contribuyen a una gestión con valores democráticos.

En la sección 4⁷⁰, Camilo profundiza sobre el tema y plantea la institucionalidad de la EPJA desde el enfoque de Paulo Freire⁷¹ en su obra *La educación en la ciudad*. Freire tenía el propósito de contribuir a reinventar la escuela y la institucionalidad de la EPJA, una tarea nada fácil.

De eso se trata cuando nos referimos a una nueva institucionalidad en la EPJA. No es una tarea fácil, pero es necesario soñarla y construirla. Las profundas transformaciones caracterizan esa nueva institucionalidad, asumida como una ruta encaminada a traducir en realidades los sentidos y cambios de paradigmas en la EPJA, buscando la justicia educativa en nuevos modelos de institucionalidad.

- » Construir e integrar la educación popular y sus principios liberadores en el difícil terreno de la institucionalidad, “construyendo la Educación Pública Popular”.
- » La elaboración democrática del “Proyecto pedagógico emancipador” debería ser una meta de la reforma curricular.
- » Adoptar una política de descentralización/autogestión como bandera democratizante para la nueva gestión.
- » Desarrollar un proyecto educativo basado en los pilares de la participación, la descentralización, la autogestión y la autonomía.
- » Reconocer las evidentes señales de burocratismo y verticalidad existentes en las prácticas educativas en la escuela y en diferentes espacios de aprendizaje.
- » Establecer un programa de formación de educadores como condición para el proceso de reorientación curricular de la EPJA.

⁷⁰ Camilo, M. (2023). Justicia Educativa para la educación de personas jóvenes y adultas: Sección 4.

⁷¹ Freire, P. (2005). *La educación en la ciudad* (3.ª ed.). México-España: Siglo XXI Editores.

- » Implementar programas de formación permanente para las y los educadores desde una práctica político-pedagógica que responda a la nueva fisonomía de la EPIA que se busca construir.
- » Asegurar que la formación del educador sea constante y sistematizada, dado que la práctica se hace y se rehace.
- » Comprender cómo se da el proceso de conocer es fundamental para la práctica pedagógica.
- » Desarrollar diseños curriculares que respondan a los nuevos paradigmas, ofrezcan espacios flexibles y se adapten a las necesidades y realidades de grupos de población con características específicas, tales como mujeres, migrantes, refugiados, personas del campo y la ciudad, en cuanto a su edad, sexo, tradiciones culturales, condición económica, necesidades específicas, discapacidades e idioma.
- » Recuperar la propuesta pedagógica y metodológica de Paulo Freire: la pedagogía del diálogo. El diálogo es lo que permite que estos derechos, al ejercerse, resulten liberadores.
- » Articular la formación general e integral con educaciones específicas en la perspectiva del aprendizaje a lo largo y ancho de la vida.
- » Promover un educador que propicie diversas formas de aprender y de conocer, una visión holística del mundo, propia de muchos pueblos originarios, que no lo fragmenta por disciplinas y mantiene interrelaciones entre las partes.
- » El propio Marco de Acción de Belém (MAB) reconoce la necesidad de educar en las distintas lenguas indígenas, preparando programas, métodos y materiales pertinentes en los que se reconozcan y valoren las culturas, los conocimientos y las metodologías indígenas.
- » Reconocer la pluralidad y diversidad de los educandos. El derecho a aprender en la propia lengua, porque esta nombra la cultura propia y permite fortalecerla. También es

enriquecedor aprender una segunda o tercera lengua, pero nunca a costa de la propia.

- » Reinventar la EPJA a nivel institucional también, en su aspecto físico, junto al desarrollo del sujeto social, que implica una educación de calidad, pertinente teniendo en cuenta la diversidad de los actores educativos.

Las implicancias de la nueva institucionalidad de la EPJA, como sugiere Freire, implican una visión holística de grandes transformaciones conceptuales basadas en la democracia, la descentralización, la apertura y la flexibilidad, con plena participación y un financiamiento justo para abordar la complejidad de todos los subsistemas de la EPJA. Como se ha señalado en otros puntos, esto requiere de una sociedad movilizadora que luche por una educación transformadora, articulándose entre sí para que el derecho a la educación y al aprendizaje de toda la población, la democracia, y la justicia social y educativa sean una realidad.

Justicia educativa y ciudadanía

En palabras de Freire (1994), la ciudadanía no llega por casualidad, sino que es una construcción que jamás termina; exige lucha, compromiso, claridad política y coherencia. Por ello, una educación democrática no puede realizarse al margen de una educación de y para la ciudadanía:

Estaremos desafiándonos a nosotros mismos a luchar más en favor de la ciudadanía y de su ampliación. Estaremos forjando en nosotros mismos la disciplina intelectual indispensable sin la cual obstaculizamos nuestra formación, así como la no menos necesaria disciplina política, indispensable para la lucha en la invención de la ciudadanía⁷². (p. 133)

⁷² Freire, P. (1994). *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo XXI Editores Argentina S.A.

Tanto el espacio como el acto educativo deben ser oportunidades donde convivan, se desarrollen y se recreen los conceptos de ciudadanía, democracia, representación política y participación. Además, deben ser espacios donde se fomenten valores como la autonomía, la igualdad, la diversidad, el respeto y la justicia. Por esta razón, Freire insiste en la necesidad de una educación liberadora, dialógica y democrática que contribuya a la formación de la ciudadanía. Esto implica reconocer los mecanismos que impiden la plena humanización y reconocerse como ciudadanos comprometidos en la defensa de sus derechos civiles y políticos, así como los derechos de la Tierra. Aún hoy, la ciudadanía se concibe desde una perspectiva formal que reduce la acción ciudadana a lo electoral.

La Educación Popular promueve un tipo de ciudadanía crítica, inclusiva de la diferencia y denunciadora de cualquier tipo de exclusión. Se fundamenta en la justicia y la equidad, fortalece la identidad propia y está abierta al diálogo con otras identidades y culturas. Es defensora de los derechos humanos, no solo como una formulación legal, sino como un horizonte de humanización para las personas, los grupos, los pueblos y el planeta. Cabría preguntarnos si hemos establecido un diálogo con esta perspectiva político-educativa más solidaria, más comunitaria, tendiente a privilegiar el aprendizaje no como un hecho meramente individual, sino como un proceso de diálogo y cooperación.

Esta ciudadanía crítica se construye desde diversos grupos y actores sociales en diferentes partes del mundo, con un gran peso en los movimientos sociales y redes solidarias que reconocen que nuestro contexto se caracteriza por diversas crisis de alcance mundial. Estas crisis agudizan las brechas sociales, la pobreza y la exclusión como consecuencia de las políticas “anticrisis” que los Estados implementan para salvar un modelo económico neoliberal y político que se demuestra insostenible. Las graves consecuencias del COVID-19 y las guerras fratricidas que hoy impactan en el mundo entero han puesto en debate la naturaleza de la ciudadanía de la que estamos hablando.

En medio de estas crisis y en relación con la EPJA, se elaboró el 5.º GRALE⁷³ previo a la CONFINTEA VII. Este informe, referido a la Educación para la ciudadanía en el marco del aprendizaje y la educación de adultos, indica que:

Se ha producido un progreso considerable en la educación para la ciudadanía desde 2018. Las respuestas de los Estados Miembros muestran que en las políticas prestan cada vez más atención a la educación para la ciudadanía en comparación con la situación de hace tres años (GRALE 4). Cerca de tres cuartas partes (74 %) de los países indicaron que están formulando o aplicando políticas en relación con la educación para la ciudadanía. (Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida —UIL—, 2022, p. 7)

El informe señala que el concepto de educación para la ciudadanía se interpreta de maneras muy diferentes en los distintos países. Además, el recojo de información se basa en opiniones, sin una data que asegure que no se trate solo de retórica, sino de una acción consecuente.

Como intención, es sumamente valioso este interés por la ciudadanía; aún queda un largo camino para asumir en su integralidad el enfoque de ciudadanía, que contribuya a superar las desigualdades y exclusiones y se articule a un proyecto de transformación político, social, cultural, económico y ambiental.

- » Un movimiento por la justicia educativa y la transformación socio política.

⁷³ UNESCO (2019) 4º Informe mundial sobre el aprendizaje y la educación de adultos: no dejar a nadie atrás: participación, equidad e inclusión. Instituto para el Aprendizaje, Hamburgo.

Al reflexionar sobre los elementos constitutivos de la justicia educativa, destacamos varios componentes que consideramos desafíos para una EPJA transformadora. Estos son:

- a. Asumir que la justicia educativa es la dimensión pedagógica de la justicia social.
- b. Constituir un imperativo ético para superar las brechas en la vida de jóvenes y adultos.
- c. Reconocer la estrecha relación entre justicia educativa y justicia epistémica, ya que es urgente valorar todos los saberes.
- d. Promover una educación popular feminista.
- e. En tiempos de graves problemas ambientales, construir armonía con la naturaleza desde una perspectiva biocéntrica.
- f. Demandar una nueva institucionalidad para la EPJA, flexible y abierta, que se base en todas las modalidades educativas.
- g. Entender que el desarrollo de la ciudadanía en un contexto de crisis civilizatoria requiere perspectivas críticas, enfoques y prácticas como la educación popular.
- h. Impulsar movimientos sociopolíticos y educativos transformadores.

El último componente requerirá de una amplia red de actores y organizaciones que, junto con la justicia educativa, luchen por un horizonte de sociedades justas, democráticas y defensoras de la tierra y los bienes comunes.

Asumimos que la Educación Popular contribuye a la construcción de una cultura de la vida que cuestiona la economía extractivista, la invisibilización de culturas y lenguas locales y ancestrales. Desde su dimensión dialógica, aporta a la convivencia societal, base para una cultura democrática y una ciudadanía

crítica y activa. La construcción y el fortalecimiento de un movimiento por la justicia social y educativa con personas jóvenes y adultas implica también la conexión con diversos movimientos sociales. En nuestros países, somos testigos de una feroz arremetida que viola el derecho más elemental, que es la vida. Urge nuestra unidad, combinando la lucha por derechos específicos con aquellos que conciernen a toda la sociedad. Romper nuestros feudos y entrelazarnos es un imperativo.

El Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe se siente parte de estos desafíos y asume el compromiso, como movimiento de educadores populares, de renovar alianzas para avanzar juntos hacia la justicia, democracias participativas y ecológicamente sustentables, manteniendo viva la esperanza.

“Mi esperanza es necesaria pero no es suficiente. Ella sola no gana la lucha, pero sin ella la lucha flaquea y titubea” (Freire, 1998, p. 18)⁷⁴.

Referencias

- Camilo, M. (2009). La formación de personal de educación de personas jóvenes y adultas (EDPJA) República Dominicana: La experiencia de la maestría del Instituto Tecnológico de Santo Domingo (INTE). *La Piragua*, (29), pp. 109-119.
- Camilo, M. (2023). Justicia Educativa para la educación de personas jóvenes y adultas. CEAAL <https://ceaal.org/v3/libceaal-justiciaeduCEPJA/>
- Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación. (2017). Sociedad civil internacional hace un llamado por la realización de la Educación de Personas Jóvenes y Adultas.

⁷⁴ Freire, P. (1998). *Pedagogía de la esperanza*. (4.ª ed.). México: Siglo XXI. (Trabajo original publicado en 1992).

<https://redclade.org/noticias/sociedad-civil-internacional-hace-un-llamado-por-la-realizacion-de-la-educacion-de-personas-jovenes-y-adultas/>

- Cendales, L., Posada, J. y Camilo, M. (2014). Recorrido de un gran aprendizaje: Sistematización de la Capacitación y Experiencia de los Alfabetizadores. Quisqueya aprende contigo. Plan nacional de alfabetización. OEI. <https://oei.int/oficinas/republica-dominicana/publicaciones/recorrido-de-un-gran-aprendizaje>
- Céspedes, N. (2017). *Por el Derecho a la Educación de Personas Jóvenes y Adultas: Acuerdos urgentes hacia la CONFINTEA VI*. Tarea, Asociación de Publicaciones Educativas. https://tarea.org.pe/wp-content/uploads/2018/03/NelidaCspedes_Derecho-Educacion
- Céspedes, N. (2023). Procesos de incidencia en el CEAAL a propósito de la defensa del derecho a la educación de personas jóvenes y adultas. *La Piragua*, (39), pp. 109-119. <https://ceaal.org/v3/lapiragua39/>
- Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe. (2023). Justicia Educativa para Personas Jóvenes y Adultas: Desafíos para América Latina y el Caribe. <https://ceaal.org/v3/libceaal-justiciaeduCEPIA/>
- Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe. (2021). Manifiesto de la Campaña Regional EPJA en defensa del legado de Paulo Freire. <https://ceaal.org/v3/campanha-defensa-legado-paulo-freire/>
- Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe. (2020a). Puentes entre la educación popular y el derecho a la educación de jóvenes y adultos en el contexto de la pandemia. *La Piragua*, (47), pp. 152-157.
- Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe. (2020b). Blog EPJA en la crisis del Covid-19 en América Latina y el Caribe. <https://ceaal.org/v3/blEPJAencovid19alyc/>

- Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe. (2017a). Informe de América Latina y el Caribe: Mejorando el avance. Instituto a lo largo de la vida/UNESCO. <https://uil.unesco.org/es/educacion-adultos/confi-tina-y-caribe-mejorando-avance>
- Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe. (2017b). Blog de Seguimiento a la CONFINTEA VI. CLADE, REPEM, ICAE, ALER. <http://ceaalseguimientoconfinteavi.blogspot.com/>
- Freire, P. (1975). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Freire, P. (2008). *Pedagogía de la esperanza: Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Siglo XX.
- Jara, O. (2021). La educación popular en América Latina: Historia, claves éticas, políticas y pedagógicas. CEAAL. <https://cepalforja.org/index.php/news/258-presentacion-del-libro-la-educacion-popular-latinoamericana>
- Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida. (2018). Declaración de Suwon-Osan sobre la revisión a medio término de la CONFINTEA VI: El poder del aprendizaje y la educación de adultos: Una visión hacia el 2030. Hamburgo. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000261223_spa
- Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida. (2015). La recomendación sobre el aprendizaje y la educación de adultos. <https://uil.unesco.org/es/educacion-adultos/recomendacion/recomendacion-sobre-aprendizaje-y-educacion-adultos-unesco-2015>
- Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida y Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe. (2017). CONFINTEA VI Mid-Term Review 2017: The status of adult learning and education in Latin America and the Caribbean - Regional report. <https://uil.unesco.org/es/educacion-adultos/confintea/america-latina-y-caribe-mejorando-avance>

- Ireland, T. (2018). El camino de Belém a Suwon: Una perspectiva latinoamericana. *Revista Decisio*, (50), páginas 21-27. https://www.crefal.org/decisio/index.php?option=com_content&view=article&id=225&Itemid=162
- Organización de las Naciones Unidas. (2015). Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. <https://www.unfpa.org/es/resources/transformar-nuestro-mundo-la-agenda-2030-para-el-desarrollo-sostenible-0>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2021). Evento de consulta en América Latina camino a CONFINTEA VI: Documento síntesis. La EPJA y desafío de la ciudadanía global. Argentina. (Documento en construcción). <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380237>
- Osorio, J. (2020). El giro neo paradigmático de la educación de personas jóvenes y adultas para el ejercicio de una plena ciudadanía global en el (pre – con) texto de la Covid-19. *La Piragua*, (47), pp. 90-97. <https://ceaal.org/v2/index.php/publicaciones/la-piragua/168-revista-la-piragua-47>
- Osorio, J. (2016). La educación de las personas adultas y el aprendizaje durante toda la vida: Inclusión, democratización y justicia educativa en América Latina. Edición, Foro Educativo. (pp. 19-34) https://www.researchgate.net/publication/305279983_La_Educacion_de_las_Personas_Adultas_y_el_Aprendizaje_durante_toda_la_Vida_inclusion_democratizacion_justicia_educativa_en_America_Latina_Prologo
- Picón, C. (2020). *Las voces de abajo: Visiones, percepciones y propuestas para impulsar la educación de las personas jóvenes y adultas del Perú*. DVV Internacional. <https://www.ceaal.org/v3/bibliotecaCEAAL/librosdeinteres/lasvocesdeabajo.pdf>
- Rodríguez, M. (20 de agosto 2019). Rita Segato: el proyecto de las cosas y el mundo de los vínculos. Los Muros. <https://losmuros.org/771/rita-segato-elproyecto-de-las-cosas-y-el-mundo-de-los-vinculos/>

- Streck, D., Redin, E. y Zitkoski, J. (2016). *Diccionario Paulo Freire*. CEAAL.
- Torres, A. (2016a). *La educación popular: Trayectoria y actualidad*. El Búho.
- Torres, A. (2016b). *Educación popular y movimientos sociales en América Latina*. Editorial Biblos.
- Torres, R. M. (2004). Los múltiples Paulo Freire. En A. M. Araujo-Freire (Coord.), *La pedagogía de la liberación en Paulo Freire* (pp. 193-203). GRAÓ.

La educación multigrado sinónimo de exclusión y desigualdad: un espacio de reflexión para la Educación para Jóvenes y Adultos

Mtra. Cynthia Desireé Tapia Terrazas

Profesora

Universidad Pedagógica Nacional

Unidad 171 de Ayala, Morelos.

Correo electrónico: desiupn92@gmail.com

Lic. Fausto Marlon Daza Castillo

Profesor

Universidad del Valle de Morelos campus Cuautla

Correo electrónico: pasto199816@gmail.com

La EPJA y su hermandad con las escuelas multigrado

La educación para jóvenes y adultos, más conocida por sus siglas EPJA se desarrolla en un terreno un tanto común para la educación universal; sin embargo, hay un marco de exclusión que envuelve a la población a la que atiende, en este caso nos referimos a los jóvenes y adultos. La situación de exclusión ha ido avanzando debido a la brecha de las políticas educativas y públicas con los contextos reales de la sociedad, minimizando y vulnerando, como señala

Céspedes (2013), “sus legítimos derechos y afectando su desarrollo personal y social” (p. 1).

Cabe reconocer el interés y las acciones para tratar de darle un valor social distinto a lo que representa la EPJA desde el plano del derecho a la educación. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), la Organización de los Estados Iberoamericanos (OEI) y demás organismos internacionales, trabajan para construir propuestas y acuerdos que lleguen a los gobiernos. No obstante, hay una crítica que hacerles con respecto a cuánto han logrado cumplir con su objetivo y sobre todo, desde qué enfoque y perspectiva piensan a la educación de jóvenes y adultos, ya que tenemos la convicción de que este tipo de educación incita a pensar en un modelo distinto al tradicional y neoliberal, por ello sus raíces en los planteamientos del gran pedagogo Paulo Freire y la Educación Popular.

En esta línea de reflexión, emerge el papel de los enfoques educativos y la manera de entenderlos. De acuerdo con Céspedes (2013):

(...) constituyen todo un reto debido a que es fundamental, como lo plantea la educación popular, el desarrollo de un enfoque crítico y transformador que parta de la realidad de los actores sociales, de su experiencia y su cultura; una educación que se asuma como aprendizaje a lo largo de la vida; una educación ciudadana basada en la defensa y promoción de los derechos humanos económicos, políticos, sociales, culturales y ambientales, con perspectiva de género, para que sean los mismos actores sociales quienes se involucren y aporten al cambio personal, a la transformación social y al cuidado de la vida. (p. 2)

Como bien se ha impulsado, la educación es un derecho de las personas para su formación desde el nivel inicial hasta la secundaria pues se concibe como un medio para un desarrollo integral dentro de la sociedad. El compromiso de cuidar que sea una educación

de excelencia ha quedado escrito en los objetivos de la agenda 2030, en la que ejes como la inclusión y la equidad pretenden dirigir las acciones para erradicar sus problemas y dificultades, tales como: el acceso y permanencia en las diferentes modalidades educativas.

No obstante, y a pesar de las acciones, existen en la actualidad “más de 265 millones de personas en el mundo que no acuden a clase” (Contreras-Villalobos y Baleriola, 2022, p. 75.); aunque las cifras de avance en la educación se concentran en la escolarización, cobertura y acceso, hace falta ver qué está sucediendo con aquellos espacios y población donde la modalidad de educación informal está trabajando para atender los vacíos y necesidades que no alcanza a cubrir la educación formal. Por decir, la importantísima labor del Instituto Nacional para la Educación de Adultos (INEA), el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), entre otros institutos e instituciones.

El motivo de agregar la siguiente investigación a la discusión, análisis y reflexión sobre la EPJA tiene como intención despertar el interés de mirar a las escuelas multigrados como un espacio que comparte similitudes con la EPJA, empezando principalmente:

(...) por su presencia en zonas rurales y están caracterizadas por concentrar problemas de equidad y calidad educativa... [y sus] limitaciones de estos espacios también son evidentes en términos de infraestructura, solo 35.6% de escuelas indígenas multigrado tienen agua todos los días, y 24.7% de las comunitarias no disponen de agua. Asimismo, 41.8% de las escuelas comunitarias no poseen energía eléctrica -lo mismo que 12.4% de los centros multigrado-indígenas. (Medrano, García, Ramos, Pérez et al., 2021, p. 84.)

Así como la EPJA, durante muchos años, la educación multigrado ha sido un ejemplo de resistencia y lucha social derivado de los modelos educativos neoliberales en el que las diferencias y

desigualdades se aferran a ser derribadas. Las zonas más pobres económicamente y de difícil acceso al derecho humano como es la educación, es el principal espacio en el que al menos en América Latina se reconoce a las escuelas multigrados como una oportunidad de formación educativa., es por ello, por lo que al mencionar este modelo educativo la relación con la pobreza económica y social es como se le puede identificar.

Aunque en México las escuelas multigrado no se definen como un sistema pedagógico, sino más bien como una categoría administrativa, estas escuelas se caracterizan principalmente por ser espacios educativos cuya dinámica de formación es un solo docente “que atiende de manera simultánea a más de un grado escolar y combina tareas pedagógicas con actividades directivas y administrativas” (Rossainzz y Hevia, 2022, p. 609). En el mismo tenor de ideas, la EPJA se enfrenta a no ser reconocida como eje central en las políticas educativas y públicas, y de igual manera que las escuelas multigrados, a la desvalorización de su modelo pedagógico, que en este caso es la alfabetización mal interpretada como únicamente enseñar a los jóvenes y adultos a leer y escribir. Por lo tanto, es necesario pensar su modalidad de enseñanza con rasgos flexibles y, sobre todo, con central atención en el tipo de estudiante, en el que la mayoría son adultos y necesitan ser mirados de forma holística.

Cabe precisar que, en la modalidad educativa, la EPJA tiene como principal objetivo acoger a la población que principalmente se vio obligada a desertar de la educación formal o regular a fin de que puedan concluir su trayectoria educativa y de formación. Tal incorporación a esta modalidad intenta asegurar su derecho a la educación pues repercute principalmente en su proyecto de vida puesto que “promueve el acceso a instituciones sociales, culturales, políticas y económicas mediante la acreditación de niveles de aprobación y la pertenencia a una comunidad” (Contreras-Villalobos y Baleriola, 2022, p. 76).

Por último, otra similitud que comparte la EPJA con las escuelas multigrados, es la formación de las y los docentes, un aspecto necesario y urgente de poner en discusión ya que es a través de ellos que depende el impulso y la vigencia de tales espacios educativos. Ante esto, Rossainzz y Hevia (2022) afirman que en los estudios realizados en cuanto a la formación de docentes se refleja principalmente la ausencia de asignaturas vinculadas a la modalidad de multigrado, por lo que “se ven obligados a solucionar las carencias formativas mediante intuiciones y sentido común”. En este mismo plano, se colocan a los docentes de la EPJA: ¿dónde y cómo son formados para el desarrollo del enfoque y perspectiva de esta modalidad educativa? Pensamos inicialmente en el caso de los licenciados en Intervención Educativa en la línea de especialización de la EPJA, formados en algunas de las sedes de la Universidad Pedagógica Nacional en México, pero, que por alguna razón estos profesionales se han inclinado más por la educación básica formal, un tema que también es necesario investigar.

En concreción, los procesos de formación profesional tanto de la EPJA como de las escuelas multigrado forman parte de la larga lista de aspectos que atender para que se cumpla y se cuide el derecho a la educación. Así que, es importante reconocer que no es suficiente con que las y los profesionales de la educación se capaciten o, en el caso de las escuelas multigrado, se espera que el docente a través de sus propios medios resuelva y atienda sus carencias de formación.

Estamos convencidos de que la Educación Para Jóvenes y Adultos en sintonía con las escuelas multigrados representan un reconocimiento de los aspectos educativos afuera de las aulas y así mismo, son la evidencia viva de la resistencia a los modelos de ideologías dominantes de la educación escolar, pues es necesario ver aquello que resiste desde fuera. Ambos espacios de formación permiten replantear en ese principio educativo conocido como la educación para la vida, en más bien: una educación durante toda la vida (Guelman, Cabaluz, Palumbo y Salazar, 2020).

Cuando escuchamos constantemente en los discursos políticos que la educación es para todas las personas, debemos trasladarlo fuera de un sistema escolarizado pues la educación no se limita al espacio escolar, tal y como funciona la EPJA y las escuelas multigrados. Desde estos planteamientos las maestras y maestros y educadores y educadoras de adultos, son los pilares de cualquier proyecto educativo, dentro y fuera de la escuela, y de ahí la urgencia de criticar su formación profesional para ir “más allá de la formación puramente técnica, para garantizar que sean ellos y ellas quienes puedan convocar, invitar a construir proyectos de educación diferentes, donde sea posible el respeto a la diferencia y la vivencia de la solidaridad” (Guelman, Cabaluz, Palumbo y Salazar, 2020, p. 38).

Los docentes formadores de identidad cultural en las escuelas multigrados: objetivo y enfoque de la investigación

En el siguiente capítulo se integra la parte teórica y metodológica de una investigación que nos permitió construir una crítica a la desigualdad y exclusión de la educación multigrado y la EPJA. Desde la línea ensayística, nos atrevemos a señalar que la formación de educadores para ambos espacios educativos está fragmentada por los estigmas y etiquetas que invisibilizan la importante labor y urgencia de repensar una educación fuera del aula, la cual será la única combatiente del sistema tradicional educativo.

Es por lo anterior que la siguiente investigación tiene su origen en al menos dos aspectos relevantes; el primero, comprender más allá de este estigma de las escuelas multigrados y su etiqueta de un modelo de formación de educación básica en el que la escolarización es su único cometido, pues se considera que su impacto y función social es relevante para pensar otro tipo de educación que salga de los moldes de las escuelas tradicionales; el segundo aspecto remarca la importancia de la identidad cultural en el ámbito

educativo, concretamente en la función del docente como un formador de identidad.

Es preciso mencionar que la identidad, ya sea cultural o no, se forma a través de los cambios sociales, por ejemplo, las guerras, los movimientos de masas, el surgimiento de géneros nuevos, mismos en que la educación se encuentra inmersa ya que no es ajena a lo que ocurre en la sociedad. En el desarrollo de la investigación se retomó el concepto de identidad, identidad cultural, cultura, identidad profesional docente y capital cultural. Consideramos entonces que los modelos de identidad se mueven dentro de los espacios de las escuelas multigrados, están presentes e influyen en la identidad cultural de las y los alumnos, se refuerzan y modifican de acuerdo con la práctica docente.

La relación de la cultura y la identidad cultural con la educación es necesaria concebirla de manera conjunta para comprender que las escuelas multigrados se desarrollan a partir de concebir la formación de un estudiante de manera integral. Por lo tanto, se investigó, primeramente, a manera de contexto, cómo se percibe la cultura dentro del aula. Por ejemplo, Cuba, el cual desarrolla la identidad cultural en el instituto Nicolás Guillén, así mismo en Sudamérica en Ecuador y Perú; en estos casos, las y los docentes en zonas de escuelas multigrado mencionaron que es importante formar la identidad cultural y la cultura en los alumnos.

En lo que respecta a la educación en México, nos encontramos con diversas posturas de investigación sobre la identidad cultural y su formación. Por lo que es necesario, primeramente, reconocer la relevancia de la identidad en los procesos de enseñanza aprendizaje y comprender que el aula y las comunidades educativas son espacios formadores de una identidad cultural.

Es necesario recalcar que el lugar de las escuelas multigrados dentro del Sistema Educativo Nacional (SEN) es preponderante desde sus orígenes de este, aunque no siempre se les ha incluido en las políticas educativas nacionales y las reformas a este sector, más

allá de enunciar que se trabajará para su mejora (Camacho, Cruz, Ibarra, Miranda y Vásquez, 2019, p. 43). En este sentido, es que el objetivo de la investigación se centra en analizar al docente como un formador de identidad en las escuelas multigrado.

El docente como un formador de identidad debería ser algo primordial en la modalidad multigrado, que el docente forme o termine de formar una identidad cultural, alejada de los estereotipos. Sin embargo, a lo primero que se enfrenta es a la valoración negativa del modelo y del contexto de las escuelas multigrados:

Tendemos a valorarlas de manera negativa, pues solemos pensar que sólo los planteles en los que los alumnos están organizados en grupos de edad relativamente homogéneos (grados) y que disponen de un docente para atender a cada uno. Puede ofrecer buena educación. (Real, 2019, p. 65)

En el sentido de nuestra postura crítica aseveramos que ante el valor negativo que envuelve a las escuelas multigrado y al mismo docente, existe una necesidad de formar un currículo que permita el formar una identidad cultural que fortalezca su vulnerabilidad, que no se piense que no existe o que la familia es quien forma esa identidad cultural, ya que tanto es la familia, los docentes y el contexto que rodea al niño. Por ello, ponemos sobre la mesa la pregunta: ¿con qué modelo educar? Los modelos educativos en los que se construyó la escuela multigrado no son pensados culturalmente, puesto que pensarlo desde la cultura influye involucrar a las minorías; se debe pensar en su realidad y esto incluye los recursos socioculturales de las comunidades educativas.

La investigación se desarrolló bajo un enfoque cualitativo. Desde esta perspectiva metodológica, se reconoce que no es solo analizar variables recabadas, sino que también se deben de tomar en cuenta los contextos y los significados subjetivos, en los cuales podemos percibir un porqué del fenómeno estudiado. Pero ¿qué es

el enfoque cualitativo? Quecedo y Castaño (2002) la definen: “como la investigación que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable” (p. 7); es decir, que no solo se retoman datos sobre el problema, sino que también se pueden tomar como datos de investigación las experiencias de los docentes, lo que se observa, o describir con las propias palabras cómo se percibe el sujeto y el investigador.

En la investigación, durante la recolección de datos, se tomó como muestra a seis docentes de escuelas multigrado, a los cuales se les realizó un cuestionario en Google Forms, debido a que la pandemia provocada por el virus SARS-CoV-2, generó que se buscaran alternativas para continuar y recabar información. Dicho cuestionario fue diseñado para conocer la percepción de cada docente, sin predisponerse a una respuesta correcta. Se consideró primordial recuperar su experiencia dándole un significado y valor empírico tanto en el contexto en el que se trabaja como en su formación profesional. Concordando así con el objetivo del enfoque cualitativo como lo señalan Quecedo y Castaño (2002), “comprenden y desarrollan conceptos partiendo de pautas de los datos, y no recogiendo datos para evaluar hipótesis o teorías preconcebidas” (p. 7).

Para esta investigación se eligieron a docentes de escuelas multigrado, así que se buscaron docentes que se encontraban trabajando o trabajaron dentro de la modalidad multigrado, también a docentes jubilados pues se quería saber la perspectiva del docente mediante su experiencia profesional. Se identificó primeramente que la mayoría son docentes con licenciatura en educación básica, por lo que no se delimitó a que tuviera una carrera en específico al ser una modalidad en la que los cambios de docentes son muy comunes, así que encontrar también carreras afines fue una opción.

El docente un formador de identidad cultural: planteamiento del problema, algunos antecedentes y preguntas de investigación

En la actualidad, las escuelas multigrado se ubican en las políticas públicas y educativas teniendo una posición de desventaja al obtener pocos recursos para su mejora en infraestructura y organización educativa; por ejemplo, carecen de un plan curricular que se centre en la mejora de aprendizajes. “Este tipo de servicio ha sido una forma de atender la demanda en zonas rurales dispersas o especiales (como los campamentos de trabajadores migrantes, sobre todo, los campos agrícolas)” (Schmelkes y Aguila, 2019, p. 15).

Es necesario poner atención al contexto donde se realizó la investigación. Respecto a Morelos, en el año 2017 las autoridades de la Secretaría de Educación Pública (SEP) señalaron que “(...) en la entidad de Morelos eran al menos ocho escuelas multigrado con un poco más de 50 alumnos” (Tlaulli, 22 de junio, 2017). De igual manera, en ese mismo año, el exdirector del Instituto de la Educación Básica del Estado de Morelos (IEBEM) declaró que:

(...) se debe considerar en los lugares donde la cobertura es baja, conciliar con los padres de familia y maestros para que los niños no queden en vulnerabilidad, ya que afirmó que todos los alumnos tienen el derecho de recibir educación de calidad con equidad e inclusión. (Tapia, 16 de Julio, 2017)

En consecuencia, a partir de estas declaraciones nos preguntamos: ¿De qué manera se asegurará que las y los alumnos no se enfrenten a la vulnerabilidad? Si cuando se habla de educación de calidad, se sigue haciendo referencia a un tipo de educación y modelo educativo en el que las escuelas multigrados parecen distanciarse y en el que cada vez más la importancia de la cultura no encaja con la equidad e inclusión que definen las instituciones educativas.

Con respecto a la identidad cultural, es importante realizar la siguiente pregunta: ¿Qué tipo de identidad se construye dentro de las escuelas multigrado? La identidad tiene una conexión con la historia y el patrimonio cultural. “La identidad cultural no existe sin la memoria, sin la capacidad de reconocer el pasado, sin elementos simbólicos o referentes que le son propios y que ayudan a construir el futuro” (Molano, 2007, p. 74).

Podríamos decir entonces que la identidad cultural es subjetiva, un apego sentimental hacia lo que ha pasado, la cual no solo se forma por sí sola con los hechos históricos o reconociendo lugares, pues es un proceso en el que se orienta, y es ahí donde la escuela toma un rol fundamental. Sin embargo, consideramos que la formación profesional del docente es uno de los factores que delimita a centrarse únicamente a los contenidos, a enseñar materias, habilidades, etcétera, por lo que el único acercamiento a la cultura podría ser en una asignatura en la cual se le puede asignar una calificación, como si el tener una nota aprobatoria lograra formar una identidad consciente y auto reflexiva.

A partir de lo anterior, nos preguntamos: ¿Cuál es el enfoque que se desarrolla de la cultura? ¿Bajo qué perspectiva se comprende a la cultura en el espacio áulico? Se considera dejar en claro que, a diferencia de las escuelas unigrado, en las multigrado, el plan curricular no es estructurado, si no que da la libertad de escoger y realizar una mezcla para formar capacidades, pero ¿qué tan preparado está el docente para realizar cambios en el plan curricular?

En los antecedentes de la investigación se realizó una búsqueda de información de investigaciones en el que su objeto de estudio fue la educación multigrado. Lo que ayudó a ampliar el panorama para comprender su importancia, valor histórico y la diversidad de intereses que giran en torno a las escuelas multigrados.

Inicialmente, se encontró una investigación que se realizó en México, elaborada por Mora y Gerónimo (2017) donde participaron

maestras, alumnos, madres y padres de familia y autoridades educativas. El objetivo de la investigación fue realizar una aproximación etnográfica en la cual se buscó establecer una dimensión de la diversidad grupal de las escuelas multigrado, las dimensiones que establecieron los autores fueron: la social, vinculándola con el territorio rural, la emocional y la pedagógica.

Con respecto a la metodología utilizada, la investigación se realizó durante un ciclo escolar, desarrollándose de la siguiente manera: observación y documentación grabada de las sesiones de clases para obtener datos, los cuales se analizaron mediante una técnica etnográfica. Cabe mencionar que lo documentado fueron clases, cursos técnicos multigrado de docentes y algunas actividades en donde se involucró a los familiares. A continuación, se muestra un dato relevante de la investigación (Tabla 1).

Tabla 1. *Número de alumnos dados de baja y alta (abril 2016)*

Grado escolar	Alumnos y alumnas	Rango de edad en años	Núm. alumnos	Núm. de niñas	Núm. de niños
1º	Ana y Alfonso	5 a 6	2	1	1
2º	Natalia, Jonathan Eduardo y Esperanza	7 a 8	3	2	1
3º	Julián Josué y Damián	7 a 8	2	-	2
4º	Cecilia, Dora, Arturo y Rubén	9 a 12	4	2	2

5°	Sofía, Patricia, Marco Antonio y Juan	10 a 12	4	2	2
6°	Hugo	11	1	-	1
		Total	16	7	9

Nota. Observar el flujo de datos, desde los rangos de edad y el grado de los alumnos que se dieron de baja y de alta. Fuente: Matrícula particular elaborada por la docente del grupo. Ciclo escolar 2015-2016.

Acerca de la Tabla 1, los autores analizaron así el flujo de alumnos, identificando datos como: cuántos alumnos se dan de baja, cuántos se dan de alta, y así determinar una problemática particular de las escuelas multigrados, que tiene relación con la permanencia y egreso del estudiantado. Podemos observar, según la tabla, que no solo los docentes se enfrentan a cambios, sino que también los padres de familia y los alumnos, debido a diversos motivos; uno de esos motivos es el inicio de los trabajos en el campo, es decir, los padres se movilizan hacia las temporadas de trabajo, como la zafra, la temporada de corte de jitomate, etcétera. Además de observar el flujo de cambio de escuelas de los alumnos en el transcurso del ciclo escolar.

Se llevó a cabo una segunda investigación, realizada por Grajales y Santiago (2018), en la zona escolar 117 Chiapas, México en la que participaron las escuelas de la zona escolar, docentes y alumnos de dichas escuelas. El objetivo de la investigación fue recabar datos de dos áreas específicas de las escuelas de la zona escolar. El primero, la cantidad de alumnos inscritos en las instituciones y, segundo, el número de docentes que las atienden. Esto para posteriormente realizar un análisis mediante las siguientes categorías: contexto, sistema educativo y escuela.

Tabla 2. *Relación entre alumnos y docentes*

Escuela	Total, alumnos	Total, docentes	Relación A-D
Rafael Ramírez Castellanos	39	2	19.5
Donaciano González	56	2	28
Lic. José Vasconcelos	23	1	23
Rosario Castellanos Figueroa	37	2	18.5
Benito Juárez García	149	5	29.8
José María Morelos	149	5	29.8
Melchor Ocampo	38	2	19
Juan Sabines Gutiérrez	81	3	27
Vicente Guerrero	15	1	15
Sor Juana Inés de la Cruz	67	3	22.3
Miguel Hidalgo y Costilla	132	4	33
Total	786	30	26.2

Nota. La tabla muestra la matrícula de alumnos por escuelas en la zona escolar. Fuente: Supervisión escolar 117 (2018).

Los datos que analizan los autores muestran que las escuelas multigrado aún son parte fundamental, ya que atienden al 34% de la población de la zona escolar, además de puntualizar que la diversidad de un territorio es compleja y que el plan curricular de las escuelas multigrado sigue siendo una de las barreras principales para el pleno desarrollo de la práctica docente y de los procesos de formación del estudiantado.

En una tercera investigación por Siderosa, Pavía y Pérez (2021), realizada en Yucatán, con alumnos de bachillerato maya hablantes, se problematiza la situación educativa de los jóvenes urbanos. Los autores “ponderaron la relación de los jóvenes con la cultura y la lengua maya, los autores consideraron la incidencia de la familia y la escuela en la conformación de dicha relación” (Siderosa, Pavía y Pérez, 2021, p. 73).

Cabe mencionar que, en la metodología, los autores establecieron un primer acercamiento con los alumnos por medio de trabajos colectivos establecidos en el año 2013 para desarrollar un proyecto con la intención de fortalecer la identidad, ya que determinaron que la lengua maya y la cultura se encuentran en una situación de riesgo derivada principalmente de la ampliación urbana que ha hecho que las zonas donde habitan personas maya-hablantes estén desapareciendo. Por lo que se aplicó un cuestionario a los estudiantes de primer año de bachillerato, con el fin de conocer la relación entre la cultura, la lengua maya y los conocimientos culturales que tienen.

Esta investigación sirvió como un antecedente a esta, ya que nos aproximó a cómo se ha estudiado el proceso de la cultura en el aula y la manera en que los alumnos de bachillerato conocen aspectos de su cultura por la historia. Sin embargo, también los autores descubrieron que no todos se sienten identificados derivado de que la historia muestra una versión distinta a la que la comunidad les enseña, además de no trabajar la lengua maya dentro de las instituciones.

En este tenor de ideas es que construimos la pregunta de investigación que nos permitió concentrarnos en ¿cómo el docente desde su perspectiva de formación profesional aborda la identidad cultural dentro de las aulas de la educación multigrado? Así mismo, esto nos llevó a preguntarnos: ¿el docente es un formador de identidad? Las posturas ante la respuesta a la pregunta pueden estar divididas, algunos dirán que el docente sí es un formador de identidad y

algunos dirán que no, que la identidad se forma fuera de la escuela; para ser más claro, la identidad se forma en el entorno materno. Por lo que se plantearon las siguientes preguntas subsidiarias:

- » ¿Cómo se aborda la cultura dentro del aula?
- » ¿La cultura y educación son diferentes?
- » ¿Qué tipo de identidad busca formar el plan curricular?
- » ¿Qué tipo de estrategias se implementan para fortalecer la identidad cultural?

Acerca del docente como un formador de identidad, debería ser primordial en la modalidad multigrado una identidad basada en los elementos comunitarios y colectivos del contexto sociocultural. Es interesante que pareciera que se ha encerrado a la modalidad multigrado como un modelo caduco y hasta obsoleto de las zonas urbanizadas o cerca de una zona urbana, porque tal vez el argumento es que en pleno siglo XXI, las comunidades tienen una mayor conexión o cercanía con una escuela graduada.

Por lo tanto, se puede decir que por este motivo el docente no reconozca el valor de la modalidad multigrado, ya que puede entender que la calidad educativa se encuentra dentro de un plantel educativo que tenga una estructura académica, partiendo por un director, administrativos, asesores pedagógicos, docentes y conserjes.

Además, que un docente no logre reconocer las ventajas pedagógicas que genera la educación multigrado, pudiera ser la causa de que estos soliciten su cambio a otra institución, además de otros motivos. Mientras tanto, los docentes que logran quedarse no nos aseguran que se perciban y desarrollen su práctica convencidos de que pueden ser formadores de identidad.

Todo esto parece confirmar que los contextos son complicados para mover a los alumnos de sus lugares de origen. Por las circunstancias que se conocen, en el estado de Morelos aún se tienen zonas que son complicadas para llegar; cabe mencionar que, por

experiencia propia, el municipio de Tepalcingo, Morelos, tiene una zona que aún no cuenta con un camino para llegar a la colonia más cercana. El “Rancho del Limón” es una comunidad que cuenta con una escuela multigrado, la cual, si se cierra el poblado más cercano, “Los Sauces”, se encuentra a una hora y media de camino. Como ese pequeño poblado hay más, y ese es un ejemplo del estado de Morelos para demostrar los contextos complicados en los que funcionan las escuelas multigrado.

Las escuelas multigrado y su papel fundamental para la formación socioeducativa

Las escuelas multigrado surgen en el siglo XIX como una iniciativa para combatir la alfabetización en México. Su principal característica es trabajar con más de dos grupos en un mismo salón, y estas escuelas las atienden uno, dos o más docentes. Cabe mencionar que, en estas escuelas, en la mayoría, el docente cumple el rol de director, subdirector, realiza trabajos administrativos e imparte clases.

Estas escuelas son imagen del paso del tiempo y también ejemplo de cómo un sistema educativo ha ido olvidando estas instituciones. Es importante mencionar que estas escuelas están divididas en tres tipos:

Las unitarias: que son en donde un docente atiende a uno o más grados, las bidocentes: que son en donde dos docentes atienden a tres o más grados y las tridocentes: en donde tres docentes atienden a cuatro o más grados. (INEE, 2019)

Al mismo tiempo, estas escuelas se dividen en dos categorías:

De las primarias generales 68,000, el 35% son multigrado y se dividen de la siguiente manera: 13% son unitarias, 13% bidocente

y 9% tridocente. La siguiente categoría es escuelas indígenas, en la cual de las 10,000, el 65% son multigrado, en el cual el 26% son unitarias, 24% bidocente y 15% tridocente. (INEE, 2019)

A estos datos, hay que añadir el espacio geográfico en el que se encuentran ubicados. Los estados de la República Mexicana con mayor concentración de escuelas multigrado-generales son: “Veracruz con 3,749, Chiapas con 1,716, Michoacán con 1,684 y Jalisco con 1,659. La mayoría de las escuelas multigrado-indígenas se encuentran en los estados de Chiapas con 2,073, Oaxaca con 1,108, Veracruz con 712 y Puebla con 492” (INEE, 2019). Cabe señalar que, en el resto de los Estados de la República Mexicana “no alcanzan el 20% de escuelas multigrado, tanto generales como indígenas” (INEE, 2019). Con estos datos se pueden interpretar y analizar dos cosas: a) estas escuelas siguen resistiendo a su desaparición, así como el tipo de población a la que atienden que principalmente son indígenas; recordemos aquí cómo la brecha social se ha inclinado más hacia este grupo de personas vulneradas y b) los datos demuestran la necesidad de atención y la emergencia de que sea vista como un modelo de estudios para hacer valer su derecho humano, que es la educación.

Lo interesante dentro de estos datos mostrados por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), es que el estado de Morelos no existe, o al menos no se tiene registro de escuelas multigrado. De hecho, en el año 2017 se decretó el cierre de por lo menos ocho escuelas en el estado como una estrategia para la mejora educativa. El cierre de las escuelas significa la supresión de las formas de educar desde una perspectiva diferente a los modelos de enseñanza del nivel de educación básica.

El aprendizaje en pares es particular de las escuelas multigrado ya que “el número de alumnos de estas escuelas es alrededor de 20 alumnos” (INEE, 2019). Asimismo, los alumnos pueden reforzar sus conocimientos y habilidades al convivir con otras y otros, debido a

que conviven dentro del mismo salón de clase; posteriormente, los estudiantes que reciben ayuda de los alumnos pueden comprender de mejor manera el tema visto.

A su vez, las escuelas multigrado, al estar ubicadas en zonas de pobreza y pobreza extrema, cuentan con una matrícula muy baja. La principal economía de las comunidades es la ganadería, el campo y en algunas zonas la pesca. Muchos padres de familia son nómadas; cada seis meses cambian de domicilio dependiendo de la temporada del campo al comienzo del cultivo de cualquier producto. Debido a esto, muchos padres de familia no han concluido o no han asistido nunca a una escuela primaria y solo, como se conoce coloquialmente, aprendieron a contar y a escribir; algunas y algunos lo aprendieron mientras trabajaban en el campo.

Bajo este contexto social y político, deseamos subrayar que las escuelas multigrado deben ser repensadas desde una pedagogía nueva. La pedagogía actual no permite a los docentes enfrentarse a los retos diarios, pues algo que se ha discutido de las problemáticas y barreras del desarrollo de esta modalidad es la condición de su plan curricular, que aísla y distancia tanto la labor del profesorado como los procesos de construcción de conocimiento de las y los estudiantes. Las escuelas multigrado han sido un gran apoyo para la atención educativa en zonas marginadas, de ahí su extensión a otros niveles educativos como preescolares, primarias, secundarias y preparatorias tanto general e indígena (INEE, 2019). La cantidad de alumnos que atiende son aproximante no más de 1.7 millones de alumnos, lo que significa que:

(...) las escuelas multigrado en si no son un problema, si no, que las escuelas multigrado operen en pobreza de condiciones infraestructurales, de equipamiento, de materiales didácticos adecuados, de tiempo dedicado a facilitar el aprendizaje, y de prácticas pedagógicas inadecuadas por una falta de formación especializada de los docentes. (Schmelkes y Aguila, 2019, p. 16)

Las principales características que tienen estas escuelas, es trabajar con más de dos grupos en un mismo salón y ser atendidas por uno, dos o más docentes. Además, cabe mencionar que estas escuelas, en la mayoría, el docente cumple el rol de director, subdirector, realiza trabajos administrativos e imparte clases; estas características hacen que se piense de manera diferente. Por otro lado, como se ha dicho, las escuelas están en zonas complicadas, en las cuales el acceso a veces es limitado, ya que se tiene que caminar dos horas o una hora, ya sea para que el docente pueda llegar a la institución, o para que los alumnos puedan llegar a tomar las clases.

Cultura, educación e identidad

Como ya se ha hecho mención anteriormente, la cultura también toma en cuenta los diversos símbolos y el significado que le atribuyen las personas. En una estancia al sur de México hay muchas señas y lenguaje que no se comprende a pesar de vivir en el mismo país; por lo tanto, son los modos de vida los que definen cada región y territorio. Sin embargo, tenemos claro que al hablar de la diversidad cultural es complicado puesto que los conceptos que se llegan a comprender, referente al tema, son muy homogéneos.

La diversidad está en todas partes, incluso en las capitales, en las pequeñas colonias; la cultura es distinta, por eso no se puede ver de igual manera a todo el estado de Morelos. Al colocar a todos en la misma cultura y solo centrarse en las tradiciones, no se estaría respetando la memoria que tiene cada sujeto de los diversos poblados y lo que identifica a cada lugar y persona.

Con respecto a la educación pasa lo mismo que en los poblados y la cultura. Dentro de la escuela, esa diversidad que se tiene, que conforma el total de la comunidad estudiantil, genera la interculturalidad. Eso pasa dentro de la escuela unigrado, pero con respecto a las escuelas multigrado, ¿pasará lo mismo? Es necesario

deconstruir el papel social de estas escuelas, alejarlas de las similitudes de las escuelas unigrado, porque a pesar de compartir el mismo plan curricular no son iguales, por todo lo que hemos estado planteando en este espacio de discusión.

Con la reflexión sobre la cultura y la identidad cultural, que son los conceptos que nos ocupan, nos preguntamos: ¿cuál es el papel de la cultura en la educación? ¿Será también tradiciones o costumbres, como la mayoría suele mal definir el concepto que se llevan al pie de la letra?, ¿O tendrá un papel más profundo que plantea las bases de cómo se formará al alumno? Bajo esta perspectiva se puede mirar la relación entre cultura y educación, pues se piensa que la cultura es muy independiente de la escuela.

El concepto de cultura no solo se menciona como tradiciones, sino que se ha puesto a la venta mediante lo económico, lo cual es una manera errónea de pensar en ella; como ejemplo, las personas que viajan mucho y leen libros en demasía, visitan lugares donde se exhiben obras de arte, piensan que son personas cultas, que saben de cultura y pueden explicar ese significado simbólico.

Cabe mencionar que Giménez define la cultura como:

(...) específica a una colectividad delimitando su capacidad creadora e innovadora, su facultad de adaptación y su voluntad de intervenir sobre sí misma y sobre su entorno. Ella hace existir una colectividad, constituye su memoria, contribuye a forjar la cohesión de sus actores y legitima o deslegitima sus acciones. (Giménez, 2005, p. 87)

En este sentido, la cultura da un sentido de vida y es lo que hace pertenecer a un grupo social, en el cual se adoptan creencias, acciones y se reproducen las dinámicas sociales. Esto con el fin de adaptarse al pasar del tiempo, y dar sentido hasta lograr un reconocimiento social, ser percibido como perteneciente a un lugar específico.

La identidad cultural es el plano histórico en el que los sujetos han crecido, el cómo se reconocen las personas de una comunidad y cómo se relacionan con otras personas; la identidad cultural es una parte fundamental, es la manera en que dos individuos se pueden relacionar. Es por ello por lo que se debe involucrar dentro de las escuelas para reforzar y no segregar dicha identidad cultural.

La teoría de Bourdieu (1998) respecto al capital cultural es un reflejo importante de lo que pasa con las escuelas multigrado. La forma en la que explica esa división social ha alcanzado a la educación, construyéndose como ese filtro que se encarga de guiar el rol social de los individuos. La educación como un producto en venta del conocimiento, que se tenga que comprar con la enunciación de que será para una mejor calidad de vida.

Desde este concepto vislumbramos a las escuelas multigrados que, con su llegada, cuestionaron el papel de la educación para todas y todos; no obstante, los sectores vulnerados y excluidos se dejaron de lado. De acuerdo con Bourdieu (1998), las fronteras sociales separan a las escuelas; en cuanto más se pague, mayor cultura y mejor educación se tendrá, y es ahí en donde las escuelas multigrado se ven como la oveja negra de la educación debido al estereotipo originado por pensar en el valor económico y subestimar el valor del conocimiento.

Esa venta del conocimiento tiene cierto parecido con la Caverna de Platón, en donde el saber mucho permite cegar la vista del conocimiento al no interpretarse dicha información, sólo se va repitiendo lo que han dicho otras personas sin llegar el mensaje de ese conocimiento. De esta forma, Bourdieu (1998) hace referencia a la invención del Estado y, en particular, a las ideas de “público”, de “bien común” y de “servicio público” (p. 54). Con esto se quiere dar a entender la forma en que el Estado inculca ideas que se venden por un bien común, tales como el quitar escuelas para una “mejora educativa” o “que todos los niños tengan las mismas oportunidades”. Dicha mención es solo un tema de diálogo, pues para hablar de

calidad primero se debe de tener un debate profundo y definir qué es calidad o la idea que se ha comprado sobre calidad y lo más importante, el origen neoliberal de estos conceptos que las escuelas multigrados intentan romper.

Esa misma frase, si se analiza se podría interpretar que no se trata de calidad o de mejores oportunidades, sino que es una nueva clase social impuesta por el mismo Estado que permitirá olvidar el lugar de origen, segregando así la identidad cultural. Para dicha mejora, el capital heredado de la cultura no es válido y debe obtenerse mediante la educación impartida por ellos; “la vocación que los orienta hacia tal escuela, hacia tal facultad o tal disciplina” (Bourdieu, 1998, p. 56). Así pues, nos atrevemos a enunciar que las acciones hacia las escuelas multigrado, encausadas como la mejora educativa, buscan realmente colocar un valor, incluso si la educación es pública, ya que, con esa venta a un mayor costo, la demanda de alumnos irá en aumento y es así como se entra en la competencia mercantil.

Con respecto al capital cultural, Bourdieu (1998) lo define como “un principio de diferenciación casi tan poderoso como el capital económico” (p. 36). Con esto, el autor se refiere a que ese capital cultural se puede heredar, pensando en el dinero y la escala social, atribuyendo ciertas cosas que los demás no tienen; por lo tanto, es importante retomar dicho concepto puesto que las escuelas multigrado se han visto ahora despojadas de su valor histórico para darle paso a una mejora educativa.

En cuanto a Eco (1960), referente a la cultura, tiene una postura distinta a la de Bourdieu (1998) al agregar que la semiótica de la cultura es un concepto que se puede discutir desde distintos enfoques. Mientras Bourdieu lo plantea desde un punto de vista económico-social, Eco agrega la variable del significado de los símbolos en el que la “cultura por entero es un fenómeno de significación y de comunicación, lo que tiene como principal consecuencia que humanidad y sociedad existan sólo cuando se establecen relaciones de

significación y proceso de comunicación” (Eco, citado por Vidales, 2009, p. 3).

Con esto, el autor se refiere a una manera de entender la cultura como un proceso de comunicación en donde la sociedad establece los parámetros respecto a cómo se interpreta la cultura hacia los demás, a diferencia de lo que plantea Bourdieu (1998), quien afirma que dicha cultura está a la venta y se puede heredar siempre y cuando se tenga el capital económico.

El siguiente punto trata sobre una de las tres hipótesis que plantea Eco (1960), la cual es más compleja y concibe a la cultura como parte de una sistematización: “la cultura es sólo comunicación y la cultura no es otra cosa que un sistema de significación estructuradas” (citado por Vidales, 2009, p. 3). Esto quiere decir que la semiótica es la que abre paso a la estructuración de la cultura, no es la sociedad o el capital con el que se posee.

Otro punto importante es la vulnerabilidad cultural. Con esta categoría de análisis, se puede explicar a qué se refiere cuando se menciona la vulnerabilidad, y se podría pensar que tiene que ver con la cultura, pero lo interesante es que, aunque sí tiene que ver un poco, está más enfocado hacia la explicación de Eco (1960) y su idea de semiótica cultural. De acuerdo con Chaux (1989):

Se refiere a la forma en que los individuos y la sociedad conforman el conjunto nacional y el papel que juegan los medios de comunicación en la consolidación de estereotipos o en la transmisión de información relacionada con el medio ambiente y los potenciales o reales desastres. (Citado por Foschiatt, 2004, p. 11)

Se llega así a la vulnerabilidad cultural de los alumnos y alumnas de las escuelas multigrado, la cual se da por los estereotipos que tienen las personas gracias al mal manejo de la información por medio de los medios de comunicación, los cuales han generado diferentes controversias. Como señala Martínez de Toda y Terrero

(1998), “la televisión en realidad actúa a nivel ideológico promoviendo y dando mayor preferencia a ciertos significados del mundo que a otro” (p. 165).

Situándonos en las carencias de las instituciones multigrado, a las cuales, a falta de mejoras educativas y de señalarlas con prejuicios que provocan discriminación hacia su población estudiantil, se han implementado demasiados cambios hacia su tipo de educación, puede decirse que se encuentran atrapadas en una ausencia de identidad. En este tenor de ideas, rescatamos a Bourdieu (2017):

Los programas [escolares] deben ser sometidos a una puesta en cuestión periódica tratando de introducir en ellos los conocimientos exigidos por los progresos de la ciencia y los cambios de la sociedad (en primer lugar, de los cuales se encuentra la unificación europea), y todo agregado deberá ser compensado mediante supresiones. (Bourdieu 1998, p. 62)

Si se analiza bien, este primer principio es aplicable a todo. Por ejemplo, en la modalidad multigrado, el estar agrupados todos los grados en un mismo salón no significa una baja en el nivel educativo, ni mucho menos un atraso educativo, ya que, si como lo dice, se deben de ir actualizando para que sigan cumpliendo su función y no quedarse rezagados en cuanto al desarrollo acelerado en el que se vive en la actualidad.

El segundo principio que plantea Bourdieu (1998) señala que:

La educación debe privilegiar todas las enseñanzas que ofrecen modos de pensar dotados de una validez y de una aplicabilidad general con respecto a las enseñanzas que proponen saberes susceptibles de ser aprendidos de manera también eficaz (y a veces más agradablemente) por otras vías. Hay que velar en particular porque la enseñanza no deje subsistir lagunas inadmisibles, que son perjudiciales para el éxito del conjunto

de la empresa pedagógica; sobre todo en materia de modos de pensar o de saber-hacer fundamentales que, al considerarse como enseñados por todo el mundo, acaban por no ser enseñados por nadie. (p. 63)

Parece pertinente mencionar que en modalidad multigrado se debería de repensar el plan curricular para recalcar qué tipo de alumno egresará de dicha modalidad con el fin de determinar uno nuevo. Hasta este momento no se podría decir qué tipo de alumno se formaría, incluso se tiene que formar un alumno con una identidad cultural, permitiendo tener un pensamiento crítico y reflexivo sobre su identidad cultural y la cultura. Reconocer su cultura permite tener un conocimiento, acercarse a su realidad y alejarse de los estereotipos que surgen a causa del desconocimiento o la falta de identidad provocada por la imposición de un re-enculturamiento.

En el caso de los habitantes indígenas en nuestro país, se les tiene un rechazo y discriminación por diferentes razones. Se les colocan estereotipos tales como: ser pobres, personas enajenadas e inclusive se utilizan como referencias de ignorancia. Es por eso que se debe establecer un modelo educativo claro, rescatando lo más importante.

En coincidencia con Real (2019), persiste “la idea de que son escuelas cuya situación se arreglará subsanando la carencia de maestros y de otras figuras educativas típicamente presentes en escuelas urbanas” (p. 65). Esto quiere decir que la educación multigrado no solo se le tiene que apoyar económicamente, porque esto no garantiza aun así la calidad educativa, sino que debe de formar una identidad con la cual se dejará de verla como un enemigo público.

Es decir, como establece Real (2019), “una identidad que haga valer como virtud la heterogeneidad de los estudiantes en el aula” (p. 66). Esa identidad es la que se debe de construir en las escuelas

multigrado, y posteriormente formar una identidad cultural a los alumnos, dándoles la oportunidad de comprender la importancia de la cultura, que cada vez se ha ido perdiendo.

Otro principio que plantea Bourdieu (1998):

La búsqueda de la coherencia deberá derivarse de una búsqueda del equilibrio y de la integración entre las diferentes especialidades y, en consecuencia, entre las diferentes formas de excelencia. Será importante en particular, conciliar el universalismo inherente al pensamiento científico y al relativismo que enseñan las ciencias históricas, atentas a la pluralidad de los modos de vida y de las tradiciones culturales. (p. 67)

Este principio esclarece lo que se ha venido hablando durante la investigación. La educación no debe de tomar a la cultura con un proceso de homogeneización, ya que de esta manera se pierde la identidad cultural debido a que la cultura y la identidad cultural son dos conceptos que van de la mano, son como una cadena en la cual no se puede dividir para analizarla de manera separada; no obstante, la educación se ha llevado a ese punto en donde la cultura se debe de olvidar y no comprender su importancia.

En la continuidad de la línea conceptual, colocamos a las identidades que se forman por el contexto social y los cambios globales, económicos, políticos, etcétera. A su vez, se genera en el seno de la familia. Ahora bien, como menciona Tamayo y Wildner (2005), “este nuevo relativismo cultural ha cultivado una apología de las identidades culturales como si fuesen modelos de resistencia a la globalización y neoimperialismo” (p. 12), esto ha permitido que la identidad cultural sea un mecanismo para comprenderla como procesos de socialización, dejando de lado analizarla desde un punto crítico y que se centre, como se ha manejado en el escrito, como homogeneización de la identidad al verla desde un punto de modismos, tradiciones y costumbres.

La identidad tiene tres aspectos que tienen un punto filosófico que se tiene que analizar si es que de identidad se va a hablar; estos son los ejes que orientan la visión de una identidad con un futuro, que guía y no confunde o segrega. El primero es el reconocimiento, es el sentido del ser, la relación del ser con el otro; es decir, la manera en que nos relacionamos con las otras personas de un mismo grupo. De manera filosófica se podría decir que si se logra reconocer en el otro como un individuo, como lo menciona Tamayo y Wildner (2005), “siempre a algo descrito y valorado” (p. 19), esa es la noción del ser.

El segundo aspecto de la identidad es la permanencia; es decir, mantener el dominio de algo, incluso de nosotros mismos; esto quiere dar a entender que es el sentido de situarse o poseer el espacio en donde estamos, incluso su espacio personal. De esta manera, se obtiene el derecho a participar y apropiarse del espacio que se tiene; por ejemplo, los autores mencionan algo muy importante parafraseando, mi casa, como mi espacio de vinculación a un lugar; mi casa, “el ser soy yo” (Tamayo y Wildner, 2005, p. 19).

La permanencia está ligada al tiempo y duración de pertenecer a un lugar; por ejemplo, el espacio de convivencia. Para comprender a la identidad en el sentido del origen del ser y no ser, Tamayo y Wildner (2005) argumentan que “las identidades, aun cuando parezcan estables, son producto de procesos dinámicos, dialécticos y relacionales” (p. 20). Al mismo tiempo, los individuos generan la convivencia en un mismo espacio y es ahí en donde se forma la intersubjetividad, la acción de poder compartir un mismo espacio, la visión del mundo o la interpretación; entonces es cuando los individuos generan una comunicación. Los autores la definen como “códigos comunes de comunicación” (Tamayo y Wildner, 2005, p. 20).

El tercer aspecto que conforma a la identidad, según Tamayo y Wildner (2005), es sobre la vinculación con la misma, que es el proceso de reconocerse y también el acto de reconocerse en el otro;

de esta manera, se entiende qué es la interacción social y simbólica, convirtiendo la idea del “yo” al “nosotros”. Por lo tanto, se podría decir que la identidad es la vinculación entre sí. De igual manera, Tamayo y Wildner (2005) mencionan que “la identidad es colectiva, aunque tenga manifestaciones personales, porque refiere obligada a esa conciencia del ser y el estar colectivo” (p. 19); es decir, que la identidad no se genera de manera individualizada. Cada persona lo genera en diferentes niveles, pero manteniendo el proceso de formación, dependiendo del grupo al que pertenezca.

Cabe mencionar que “la identidad no es una carga genética que se tiene de una vez y para siempre” (Tamayo y Wildner, 2005, p. 22). Las identidades no son parte de nuestra genética, que jamás cambiará, está en un proceso de cambio; no es algo con lo que se vivirá para siempre. Las identidades construyen sus límites, y esto es un poco parecido a lo que mencionaba Flores (2005) respecto a que la identidad debe de establecer fronteras culturales.

A manera de conclusión, se puede deducir que la identidad no es solo sentarse a observar los comportamientos de las personas, ya que Tamayo y Wildner (2005) aseguran que “la identidad no es un hecho observable” (p. 22). Cabe mencionar que la identidad no son solo comportamientos; a pesar de ser una construcción analítica, se pueden tomar los comportamientos como una explicación de sucesos y roles. No obstante, se debe tener presente que no a todo se le puede llamar identidad o cultura; como lo menciona Strauss y Quin (1997), “no todo significado puede llamarse cultural, sino sólo aquellos que son compartidos y relativamente duraderos, ya sea a nivel individual, ya sea a nivel histórico, es decir, en términos generacionales” (citado en Gilberto Giménez, 2005, p. 2).

Finalmente, estas categorías y conceptos nos remiten a pensar y analizar que la educación en México se enfrenta a muchos retos, los cuales pareciera que por el momento no es necesario resolver, y uno de los principales retos, es la cultura. Una educación que reconozca la diversidad cultural que existe dentro de México puede

permitir, como lo dice Rehaag (2010) “el replanteamiento de toda una serie de concepciones, valores, actitudes y acciones que deben implicar a todo el currículo educativo, de forma que objetivos, contenidos, metodología y evaluación conduzcan a una práctica educativa al servicio de una comunidad plural” (p. 82).

El plan curricular y la formación docente como barreras de la educación multigrado: resultados preliminares de la investigación

El docente no es solo un constructor de conocimientos, por ello surge la fuerte discusión respecto a proporcionarle una preparación y capacitaciones aptas a los problemas realistas a los que se enfrentan. Esto no solo abarca cuestiones de conocimiento o la falta de material educativo, también involucra a los problemas de contexto que impactan en la educación. Cabe mencionar que Colmenares y Barragán (2018) opinan sobre el proceso de formación y profesionalización docente, criticando que “(...) es así debido a que la formación docente, debe ser un proceso de revisión, que motive y mejore las diferentes formas de aprender” (p. 219). El docente no es solo un formador de conocimientos, es un modelo social al cual seguir; incluso también un formador de identidad, ya que durante su formación logran establecer una identidad profesional.

Así, por ejemplo, la identidad profesional se ha mencionado en diferentes ocasiones, pues su función es establecer el cómo se desenvolverá un individuo durante en un entorno laboral. En el caso de los docentes, la identidad surge como un modelo de desarrollo profesional en el cual se percibirán, las estrategias a tomar para su desempeño dentro del aula.

Pero la identidad profesional no es solo formarla dentro de la universidad, sino que trasciende más allá de solo orientar al educador. Pero ¿qué es la identidad profesional? Tiene diferentes

explicaciones y diferentes conceptos. Cada autor la retoma desde un punto de vista; por ejemplo, Prieto (2012) menciona que:

La identidad profesional no surge espontáneamente ni se obtiene de manera automática, sino que se construye a través de un proceso complejo, dinámico y sostenido en el tiempo, que resulta de la generación de colectivos críticos que articulan, a partir de la reflexión conjunta, sistemas simbólicos, experiencias y representaciones subjetivas, en el contexto de la realidad construida en la escuela. (Citado por Colmenares y Barragán, 2018, p. 220)

Esto quiere decir que la identidad profesional es una vinculación con un proceso donde el sujeto debe de ser consciente de dicha formación, ya que se pertenece en un espacio y un tiempo, el cual es la universidad, el aula, el espacio educativo que tendrá diferentes modelos que van a influir en su construcción. Precisamos entonces que el docente debe de tener una nueva reestructuración en su formación profesional, orientándose hacia ser un guía para la formación cultural.

Hay que mencionar que, en el sentido de ubicar al docente como formador de identidades culturales, la educación debe de tomar un rumbo distinto, no alejada de su principal función, pero no es solo formar alumnos alejados de la cultura, “la educación debe ser el constructo social encargado de dirigir o al menos influir directamente en el curso de la historia y el desarrollo de las nuevas sociedades” (Gutiérrez, 2005, p. 46). Es prudente preguntar cómo influye la educación en la construcción de la sociedad; es decir, influye en el reconocer y reconocerse en una sociedad, compartir el espacio común con otros, el valor de la opinión de otras personas.

En los resultados de las entrevistas a seis docentes de escuelas multigrados podemos precisar los resultados preliminares de la investigación en tres dimensiones: 1) percepción de los docentes

sobre la identidad cultural en la educación multigrado, 2) el docente como un formador de identidad y 3) la formación profesional como una barrera para percibirse como formadores de identidad.

En la primera dimensión el docente no prioriza la identidad cultural en la modalidad multigrado, ya que preocupan más por las estrategias y lo que plasma el plan curricular. Es decir, las carencias en cuestiones de materiales, la falta de recursos económicos para la mejora de los salones, la falta de personal que trabaje en dicha modalidad, son más importantes al ser los retos de trabajar día a día en ese tipo de educación.

Sin embargo, llama la atención que para el docente la identidad cultural está formada por la comunidad, las tradiciones, las costumbres, etcétera. Para el docente es algo que se ve afuera de la escuela, en el cual es un camino desconocido y causaría un lío si decide tocarlo, ya sea por el impacto social que podría causar; es decir, no sabe si estaría haciendo un bien o un mal si es que decide trabajar la identidad cultural de los alumnos.

Por ejemplo, esto va mucho de la mano con motivar a los alumnos a continuar sus estudios; sin embargo, puede ocasionar que algún padre de familia no le guste esa idea. Es por eso por lo que es un camino desconocido para el docente, puesto que la educación cultural se retoma en historia y ahí es donde se atribuye el concepto de cultura. Pareciera que el docente, a pesar de percibir como un camino desconocido por el concepto que conoce o la falta de capacitación y de explicar la importancia de la identidad cultural, también es percibida simplemente como un tema que se puede abordar en una materia y que quien la forma es la sociedad. El docente no pertenece a la comunidad y el único conocimiento que tiene sobre la comunidad son los prejuicios.

Con respecto a la segunda dimensión, el docente es un formador de identidad; no obstante, no se percibe como un referente al estar concentrado en los planes y programas, y si el plan no lo menciona no lo toma en cuenta. Sin embargo, nosotros, al analizar los

datos recabados consideramos que sí es un formador de identidades y que es un efecto del estereotipo que tiene encerrada a la educación multigrado el no percibirse así; es decir, su valor, significado y alcance de su quehacer en estos espacios.

De esta manera, el docente solo se sale del programa o el plan curricular para adaptar las estrategias didácticas, pero no para establecer elementos que permitan la construcción de la identidad cultural. Como se ha mencionado, para el docente lo más importante es aprender contenidos, dejando el trabajo de la identidad cultural a la sociedad o la comunidad. Es preciso mencionar que “el currículo, en su dimensión del diseño, es la manifestación material de las convenciones acerca de para qué, qué y cómo enseñar, además de cómo evaluarlo” (Gutiérrez, 2019, p. 105), así que dicho plan curricular está pensado para un tipo de estructura educativa, en un cierto contexto, pero para las escuelas multigrado, en donde se puede trabajar en un año con alumnos de segundo, tercero y quinto grado, también puede suceder que se tenga que trabajar con alumnos de primero, segundo y tercer grado, tres grados diferentes.

Por último, en lo que concierne a la formación profesional como una barrera para percibirse como formadores de identidad, en el acercamiento realizado a los profesores de escuelas multigrados, identificamos que su formación no es especializada al enfoque de este modelo educativo; por lo tanto, las ventajas y fortalezas e incluso innovaciones en la enseñanza de las escuelas multigrado no son visibles para orientar su práctica educativa.

Además, los docentes de escuelas multigrado, también “deben, al mismo tiempo, enseñar y también desarrollar actividades burocráticas propias de la dirección de escuelas” (Juárez, 2017, p. 4); es decir, que los docentes dedican la mayor parte de su tiempo en el espacio laboral a las funciones administrativas, se deben de tomar el tiempo para hacer actividades de director, administrativo, conserje, en algunos casos hasta de asesor técnico pedagógico.

Algunas consideraciones finales

La modalidad multigrado es un espacio idóneo para trabajar la cultura y el proceso de construcción de la identidad cultural; sin embargo, una de las principales dificultades que no permite su función y desarrollo con la que fue creada, es la ausencia y debilidad de su plan curricular, ya que ahí resguarda todas las herramientas y elementos vastos para el cambio que se espera en la educación. En este sentido, la identidad cultural debe dejar de verse como una materia, tal y como los docentes lo mencionaron.

De igual manera, es pertinente repensar en la formación especializada de los docentes multigrados con fines de construir una identidad profesional que servirá de guía para los alumnos. El docente debe de retomar las fronteras culturales con las cuales pueda ser una guía más clara sin imponer su cultura sobre otra; es decir, evitando el duelo cultural que lleva a un proceso de re-enculturamiento.

Dicho de este modo, el docente es más que un mediador, más que un transmisor de conocimientos, también es un referente en la identidad cultural, sobre todo en modalidad multigrado. Definitivamente, la educación multigrado debe de tomar un nuevo rumbo y darle la relevancia dentro de la educación, esto se puede lograr si el docente concibe el valor de su práctica profesional en los espacios comunitarios que caracterizan a las escuelas multigrados.

Concluimos recuperando la postura principal que permitió el origen y desarrollo de la siguiente investigación: la educación multigrado debe de ser revalorada. No puede dejar de existir, al contrario, se debe extender y valorar su impacto y necesidad en otras áreas sociales. Por ejemplo, en la educación para personas jóvenes y adultas, con la cual se apoyan en la modalidad multigrado, pero solo se rescata un cierto rasgo de la escuela multigrado, que es su manera de enseñar y el trabajar con monitores. Así que, esperamos que esta investigación dé pauta a continuar en dos líneas específicas de

análisis: 1) la educación de personas jóvenes y adultas y su relación con la modalidad multigrado y 2) políticas educativas de las escuelas multigrado.

Referencias

- Bourdieu, P. (1998). *Capital cultural, escuela y sociedad*. Siglo XXI.
- Céspedes Rossel, N. (2013). El derecho a la educación de personas jóvenes y adultas. *Sinéctica*, (40), 01-20. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2013000100008&lng=es&tlng=es.
- Contreras Colmenares, A. F. y Pernía, D. (2018). La formación docente y el desarrollo de la identidad profesional docente. *Heurística: revista digital de historia de la educación*, (21), 211- 229. <http://www.saber.ula.ve/bitstream/handle/123456789/46862/articulo14.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Contreras-Villalobos, T. y Baleriola, E. (2022). Educación para jóvenes y adultos: visibilizando diversas trayectorias educativas. *Revista de Psicología (PUCP)*, 40(1), 73-96. <https://dx.doi.org/10.18800/psico.202201.003>
- Foschiatti, H. M. A. (2004). Vulnerabilidad Global Y Pobreza. Consideraciones conceptuales. *Revista Geográfica Digital*, (2), 1-20.
- Giménez, G. (2005). *La concepción simbólica de la cultura*. Conaculta.
- Giménez, G. (2003). *La cultura como identidad y la identidad como cultura*. Instituto de Investigaciones Sociales, UNAM.
- Guelman, A., Cabaluz, F., Palumbo, M. y Salazar, M. (2022). *Educación popular. Para una pedagogía emancipadora latinoamericana*. (1a ed.). CLACSO. <https://www.alainet.org/es/articulo/210532>
- Gutiérrez, P. (2005). El maestro del siglo XXI, co-constructor de una

- sociedad humanizante. *DIDAC Desafíos para el profesorado del siglo XXI*, (46), 45-48.
- Gutiérrez Manzano, P. (2019). El currículo 2017 y las escuelas multigrado. En S. Schmelkes y G. Aguila (Eds.), *La educación multigrado en México* (pp. 109-118). Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación
- Grajales, M. S. y García, R. (2018). La educación multigrado y la diversidad cultural en la zona escolar 117 del estado de Chiapas. En L. Villa Lever, R. Ceballos Domínguez y R. Amador Bautista (Coords.), *Los desafíos de la educación*, Vol. 14 (pp. 1177-1198). COMECOSO.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2020). *Estadísticas a propósito del día del maestro*. https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2020/EAP_Maestro2020.pdf
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (23 de abril de 2019). Concreciones curriculares para las aulas multigrado [Archivo de video]. Youtube. https://www.youtube.com/watch?v=E6HaWG_5VW0&t=1346s
- Juárez Bolaños, D. (2017). Percepciones de docentes rurales multigrado en México y El Salvador. *Sinéctica*, (49), p. 1-16. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2017000200002&lng=es&tlng=es.
- Martínez de Toda y Terrero, J. (1998). El impacto moral y social de los medios de comunicación social. *Comunicar*, (10), 164 – 170.
- Medrano, V., García, L., Ramos, E., Pérez, M. y Robles, H. (2019). Presencia y evolución del número de escuelas multigrado en México: preescolares y primarias generales e indígenas, telesecundarias y secundarias para migrantes. En S. Schmelkes y G. Aguila (Eds.), *La educación multigrado en México* (pp. 41-72). Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Molano, O. L. (2007). Identidad cultural un concepto que evoluciona. *Opera*, 7(7°), 68-84.

- Mora Galván, R. L. y Gerónimo Espinoza, L. (2017). Diversidad y prioridades educativas en escuelas multigrado. Estudio de caso en México. *Revista Electrónica de Educación*, (49), p. 1-19. <https://www.scielo.org.mx/pdf/sine/n49/2007-7033-sine-49-00005.pdf>
- Quecedo, R. y Castaño, C. (2002). Introducción a la metodología de investigación cualitativa. *Revista de Psicodidáctica*, (14), 5-39.
- Rehaag, I. (2010). La perspectiva intercultural en la educación. *El Cotidiano*, (160), 75-83.
- Rossainzz, C. y Hevia, F. (2022). La autonomía de las aulas multigrado y la aspiración al modelo graduado. Trazos etnográficos de la cultura escolar multigrado desde Chiconquiaco, Veracruz. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 27(93), 605-627.
- Santos del Real, A. (2019). Escuelas multigrado en México: en busca de una nueva identidad. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, (1), 49-66.
- Schmelkes, S. y Aguila, G. (Ed). (2019). *La escuela multigrado*. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Sidorova, K., Pavía Peniche, F. y Rivero Pérez, A. K. (2021). Reconociendo las raíces culturales: jóvenes urbanos de origen maya en un bachillerato en el sureste mexicano. *Revista Latinoamericana de Educación y Estudios Interculturales*, 5(3), 73-85.
- Tapia, G. (16 de julio de 2017). Inician actividades en escuela multigrado de Cuernavaca. *El Diario de Morelos*. <https://www.diariodemorelos.com/noticias/compacta-iebem-grupos-en-zonas-rurales>
- Tamayo, S. y Wildner, K. (2005). *Identidades urbanas*. Coordinación General de Difusión Cultural.
- Tlaulli, P. (22 de junio de 2017). Confirman desaparición de plante-

les multigrado. *La Unión*. <https://launion.com.mx/morelos/politica/noticias/108584-confirman-desaparicion-de-plan-tes-multigrado.html>

Vidalez, C. (2009). Semiótica, cultura y comunicación. Las bases teóricas de algunas confusiones conceptuales entre la semiótica y los estudios de la comunicación. *Razón y Palabra*, enero-febrero (66), 1-19.

Wamburton, N. (2002). *La caverna de Platón y otras delicias de la filosofía*.

Epílogo

Como se puede notar, en todos y cada uno de los capítulos de este libro, *Análisis y reflexiones sobre la educación para personas jóvenes y adultas: trayectorias, derechos y ciudadanía*, las autoras y autores, desde los ámbitos en los que se desempeñan (instituciones universitarias y asociaciones civiles), dan un aliento de esperanza en sus escritos, pues, además de hacer visibles los problemas y necesidades que investigan con sus múltiples variables, también hay propuestas, incluso acciones para promover el cambio social en las personas jóvenes y adultas que no han tenido la oportunidad de ejercer sus derechos, en particular el de la educación.

En este sentido, es importante destacar aquellos aspectos en los que las autoras y autores de manera directa o tangencialmente, y desde sus diversas líneas de investigación, exponen la trascendencia que tiene el abordar, desde lo educativo, cuestiones de orden social, cultural y económico, así como en materia de derechos humanos, pues, desde lo educativo (sea formal, no formal e informal), se pueden dar pasos más sólidos hacia una justicia social para las personas que históricamente han sido marginadas.

A partir de esto, exponen la importancia y necesidad de formar o profesionalizar específica e institucionalmente a las educadoras, educadores y docentes que trabajan con personas jóvenes y adultas; esto por sus particularidades, pues, en la mayoría de los casos, estas personas se encuentran en situaciones de pobreza, violencia, inequidad, discriminación racial y cultural y desigualdad de género, por lo que la educación es su único medio para mejorar su vida en general y, en particular, dignificarse como personas. En estas realidades, las autoras y autores hacen propuestas concretas, por ejemplo, trabajar con marcos teóricos, metodológicos y didácticos que apunten a una

educación integral, lo que significa considerar como pieza fundamental los contextos comunitarios, no solo porque comprende en su acción a todos los componentes (hombres y mujeres, adultos y menores, el hogar, la economía, la recreación, la salud, la alfabetización), sino porque comprende también sus angustias y alegrías, sus ambiciones y anhelos: ese algo intrínseco que es el *ethos* de un pueblo.

Otro elemento en el que las autoras y autores tienen un punto de encuentro, en materia de formación, es el hecho de que se trabaje desde una perspectiva humanizadora, desarrollando principalmente aspectos de orden valoral, como la interculturalidad crítica, la igualdad de género, la educación ciudadana, entre otros, ya que esto conlleva la gestión de cambios de actitudes y comportamientos, lo que da pie a responder de manera justa los problemas sociales y también —señalan— da lugar a procesos educativos con sentido y significado, por lo que esto evitaría, además, el abandono escolar de las y los jóvenes, a quienes, por cierto —indican—, es preciso resignificarlos conceptualmente, es decir, dejar de verlos como sujetos sin rumbo ni sentido.

Es así como las autoras y autores, desde sus investigaciones y ensayos, precisan promover y estimular políticas y acciones relacionadas con el aprendizaje a lo largo de toda la vida, pero entendido —aclaran— como la integración del aprendizaje en la vida cotidiana que abarca actividades de aprendizaje para personas de todas las edades, en todos los contextos vitales (hogar, escuela, lugar de trabajo, comunidad, etc.) y en modalidades de aprendizaje formales, no formales e informales.

En este sentido, una posible ruta a seguir es contemplar el nuevo modelo educativo, la Nueva Escuela Mexicana (NEM), como otra alternativa educativa, no solo porque en este modelo se señala que la educación es un derecho de todos los mexicanos y mexicanas, sino también porque se comparten principios e intereses en relación con el trabajo comunitario, dado que es el núcleo integrador de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Como se puede apreciar, apremia el reflexionar sobre las problemáticas expuestas, así como las propuestas, y llevarlas a la autogestión en cuanto a otras formas de ver e intervenir en las realidades educativas y sociales en las que nos movemos; plantear alternativas para desarrollar una participación ciudadana que trascienda la esfera individual, con la intención de garantizar el bien común, sobre todo el bien de aquellas personas a las que, como se mencionó, no se les ha dado la oportunidad de ejercer sus derechos, concretamente el de educación y, con este, otros que garantizan el buen vivir. La invitación es clara: continuar trabajando para reducir la brecha entre las políticas educativas y públicas y los contextos reales de la sociedad en la que vivimos.

Dra. María del Pilar Sánchez Ascencio
Profesora-investigadora titular C de tiempo completo
Universidad Pedagógica Nacional
Unidad 171, Morelos, México

Semblanzas de los autores y autoras

Dr. Anselmo Torres Arizmendi

Egresado del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIPÉ) de la UNESCO, de París y de la Universidad de Nuevo México, Estados Unidos. Ha colaborado con organismos internacionales como la UNESCO y la OCDE, así como con gobiernos de diferentes estados en México y con instituciones educativas internacionales, entre ellas la Universidad de Nuevo México y la Universidad de Zayed de los Emiratos Árabes Unidos. A nivel nacional, ha sido profesor-investigador en diversas universidades públicas y privadas en México. Ha realizado proyectos de investigación para la UNESCO, el Banco Mundial y la OCDE. De 2010 a 2021, fue coordinador de investigación del Comité Regional Norte de Cooperación con la unesco, A. C. En 2007, el Senado de Argentina le otorgó la distinción Líderes para el Desarrollo Integral para Latinoamérica, Gobernador Enrique Tomás Cresto, por sus contribuciones a favor del desarrollo social en América Latina. En 2019, obtuvo la preseña José María Morelos y Pavón por sus contribuciones a la educación y la investigación en Morelos, México. Desde 2016, es profesor titular “C” dictaminado de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), Unidad 171, Morelos.

Dra. María del Pilar Sánchez Ascencio

Profesora-investigadora de tiempo completo nivel C de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), Unidad 171, Morelos. A partir del año 2000, se involucró en la educación de personas jóvenes y adultas (EPJA). Ha participado en el diseño de diferentes programas, como la especialización en Diseño de Proyectos de Educación de Personas Jóvenes y Adultas para el Desarrollo Social;

el doctorado en Investigación e Intervención Educativa, y las licenciaturas de Nivelación, dirigidas a docentes. Rediseñó y actualizó la licenciatura en Intervención Educativa, en la línea de especialización de Educación de Personas Jóvenes y Adultas, programa de la UPN. A nivel internacional, participó en el diseño de la carrera de Educación de Personas Jóvenes y Adultas para el Centro de Evaluación Académica de la Universidad de Costa Rica. Ha realizado investigación-intervención de manera colaborativa con las y los docentes que trabajan con personas jóvenes y adultas en los Centros de Educación Extraescolar (CEDEX) en Morelos. Es integrante del cuerpo académico “Trayectorias educativas, ciudadanía y derechos humanos”, así como autora de publicaciones en el campo de la EPJA. Actualmente, es la coordinadora nacional de la Red EPJA.

Dr. Gustavo Adolfo Enríquez Gutiérrez

Profesor-investigador de tiempo completo de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), Morelos, México. Doctor en Educación por la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM). Su línea de investigación es las narrativas, políticas y procesos sobre la diversidad en la educación. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores (SNI) y del cuerpo académico “Trayectorias educativas, ciudadanía y derechos humanos”. Participó como ponente en el Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana, en la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación, en el Colectivo La Lata y en la Red Internacional de Investigadores y Participantes sobre Integración/Inclusión Educativa; asimismo, fue panelista en el Consejo Mexicano de Investigación Educativa. Es miembro fundador de la Red de Investigadores sobre Adolescencia y Juventud; coordinador y fundador del Seminario Interinstitucional Psique, Educación y Sociedad, e integrante de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación y de la Red Iberoamericana de Investigación en Imaginarios y Representaciones.

Dra. Beatriz Tenorio Sánchez

Docente de educación básica (primaria: 1991-1997; secundaria: 1997-2003). Asesora de formación continua en cursos de actualización para docentes de educación básica en servicio de 1991-1998. Docente en educación normal privada de 1999-2003. Docente contratada de tiempo parcial en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) de 1994-2003. Docente de tiempo completo (plaza dictaminada) de 2004 a la fecha. Se ha desempeñado en funciones de docente, coordinación de programas e investigación (presentando artículos en obras educativas publicadas a nivel estatal), así como en funciones directivas, tanto en educación básica como en la UPN. Ha impartido cursos en distintas líneas disciplinarias, como matemáticas, epistemología, planeación educativa, didáctica, investigación, diseño curricular, educación para personas jóvenes y adultas. También ha colaborado en congresos nacionales e internacionales como ponente de sus investigaciones, tallerista y revisora de ponencias.

Mtra. María del Carmen Campero Cuenca

Antropóloga social y maestra en Educación de Adultos. Se ha dedicado por más de cuarenta y cinco años a la educación de personas jóvenes y adultas (EPJA). Es profesora titular de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) de México. Ha sido coautora, docente, investigadora y coordinadora de programas de formación en diversas modalidades. Ha publicado más de cuarenta escritos sobre diversas temáticas de este campo educativo, principalmente sobre profesionalización de educadores y educadoras, alfabetización, políticas nacionales e internacionales y sistematización de experiencias. También ha participado en proyectos con otras instituciones y con organizaciones de la sociedad civil, tanto nacionales como internacionales. Es fundadora e integrante de la Red EPJA, así como miembro del Consejo Internacional de Educación de Adultos (ICAE, por sus siglas en inglés).

Dr. Juan Bello Domínguez

Doctor en Sociología por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Es miembro del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores (SNI), nivel 1, del Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías (CONAHCYT) de México, con reconocimiento desde 2009 y vigente hasta 2025. Es profesor-investigador en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), Unidad Centro, Ciudad de México. Es profesor de la licenciatura en Sociología y tutor del doctorado en Pedagogía de la Facultad de Estudios Superiores Aragón, unam. Obtuvo la distinción Líderes para el Desarrollo Integral para Latinoamérica, Gobernador Enrique Tomás Cresto, otorgada por el Senado de la nación Argentina, así como la Medalla al Mérito Docente Profesor José Santos Valdés, entregada por la II Legislatura del Congreso de la Ciudad de México.

Dra. Isabel Izquierdo

Tiene un posdoctorado en Sociología de la Educación por el Departamento de Sociología de la Universidad Autónoma Metropolitana Azcapotzalco (UAM-A). Es doctora en Pedagogía por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Pertenece al Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores (SNI) y cuenta con el reconocimiento al perfil deseable del Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP).

Dra. Bertha Alcántara Sánchez

Doctora en Ciencias Sociales por la Facultad de Estudios Superiores de Cuautla (FESC) de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM). Es profesora de educación media superior, posgrado y, actualmente, del subsistema de telesecundaria.

Mtra. Magali Atristan Hernández

Maestra en Ciencias Sociales por la Facultad de Estudios Superiores de Cuautla (FESC) de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos

(UAEM). Actualmente, estudia el doctorado en Ciencias Sociales en la misma universidad.

Mtra. Nélide Céspedes Rossel

Educadora popular peruana. Es maestra en escuela pública y en colegios alternativos. Trabaja con organizaciones populares. Es presidenta honoraria del Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe (CEAAL). Ha sido vicepresidenta por América Latina en el Consejo Internacional de Educación de Adultos (ICAE, por sus siglas en inglés). Es miembro del Grupo de Incidencia en Políticas Educativas (GIPE) del CEAAL, el cual realiza el seguimiento a la Conferencia Internacional de Educación de Adultos (CONFINTEA), elabora publicaciones y desarrolla seminarios y encuentros con docentes, educadores populares, autoridades. También es miembro del comité editorial de la revista La Piragua, del CEAAL, y asociada de Tarea Asociación de Publicaciones Educativas (Perú). Ha elaborado diversas publicaciones nacionales e internacionales, así como publicado artículos en revistas universitarias y de sociedad civil.

Mtra. Cynthia Desireé Tapia Terrazas

Docente en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), Ayala, Morelos. Maestra en Desarrollo Educativo por la upn, Unidad Ajusco. Licenciada en Intervención Educativa, con especialidad en Educación de Personas Jóvenes y Adultas. Realiza su doctorado en Política de los Procesos Socioeducativos en la upn, Unidad Ajusco. Es integrante del cuerpo académico “Trayectorias educativas, ciudadanía y derechos humanos” de la UPN, Morelos. Sus líneas de investigación son las políticas educativas y los movimientos magisteriales en México.

Lic. Fausto Marlon Daza Castillo

Docente de primaria dentro del Colegio WAM Pintando Sonrisas, Ayala, Morelos. Es licenciado en Pedagogía por la Universidad

Pedagógica Nacional (UPN), Unidad 171, Morelos. Colabora dentro de la asociación civil Cedavo como desarrollador de proyectos educativos para alumnos de escasos recursos. Actualmente, es docente de licenciatura en la Universidad del Valle de Cuernavaca (Univac), campus Cuautla, Morelos.

*Análisis y reflexiones sobre la educación para
personas jóvenes y adultas: trayectorias,
derechos y ciudadanía* de Anselmo Torres
Arizmendi y María del Pilar Sánchez
Ascencio (coordinadores) se terminó
en diciembre 2024.

Actualmente en México el ejercicio pleno de la ciudadanía sigue representando un reto pendiente de atención desde las políticas y los programas públicos. El disfrute de la ciudadanía tiene como base la posibilidad de que los habitantes de un país ejerzan sus derechos humanos y libertades fundamentales. La educación es uno de los derechos humanos que se han visto seriamente limitados en el país. El rezago educativo en México es elevado y esta interrupción de las trayectorias educativas de las personas obstaculiza la práctica de otros derechos primordiales para lograr el bienestar social e individual.

En este tenor, los capítulos de este libro fueron desarrollados por especialistas en la Educación Para Jóvenes y Adultos (EPJA) y sus contenidos aportan al estado del arte de esta temática. Se espera que lo presentado en esta obra sirva como referencia para estudiantes y profesores interesados en el estudio de las temáticas presentadas.



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL
ESTADO DE MORELOS



UNIVERSIDAD
PEDAGÓGICA
NACIONAL