

# Revista del Centro de Investigación y Docencia, Acoyauh nueva época

CHIHUAHUA, ENERO–JUNIO 2019

ISSN: 2395-7980

## En este número

- ANÁLISIS Y PROPUESTAS SOBRE LA NECESIDAD DE PROFESIONALIZAR LA EDUCACIÓN MUSICAL EN JUÁREZ
- EL TRABAJO DOCENTE EN EL SALÓN DE CLASE DURANTE LA JORNADA ESCOLAR
- SIGUIENDO LAS HUELLAS DE LAS REFORMAS EDUCATIVAS EN LAS ESCUELAS PRIMARIAS
- REVITALIZATION OF THE ARTISTIC HERITAGE OF AFRO-MEXICAN COMMUNITIES
- PEDAGOGÍA CRÍTICA, COMUNICACIÓN Y CULTURA ESCOLAR



# Acoyauh

VOZ NÁHUATL QUE SIGNIFICA MIRAR ALTO, DIRIGIR LA MIRADA HACIA UN MUNDO ELEVADO,  
CONSIDERAR LAS COSAS Y LOS HECHOS DESDE UNA ALTURA CRÍTICA

## Guía para colaboradores

**Acoyauh** es una revista semestral, publicada por el Centro de Investigación y Docencia, está orientada a la difusión de trabajos inéditos sobre las diferentes dimensiones del campo educativo.

La publicación está compuesta de las siguientes secciones:

**Perspectivas**, en la que se presentan ensayos, cuyo contenido esté orientado al análisis o discusión en torno a problemas o temáticas educativas relevantes y de actualidad. Los artículos deberán contar con el respaldo de un aparato crítico debidamente documentado.

**Quehacer educativo**, con reportes de investigación que den cuenta de trabajos empíricos con el sustento teórico y metodológico correspondiente, en los que se aporte información para profundizar en el conocimiento del campo de estudio. Se incluyen también estudios evaluativos o reportes producto de microproyectos o experiencias de intervención educativa que cuenten con el respaldo de un aparato crítico debidamente documentado.

**Ex libris**, en esta sección se incluyen reseñas de libros o publicaciones de interés y actualidad, relacionadas con el ámbito educativo.

**Caleidoscopio**, cuyo contenido está dedicado a la publicación de conferencias, entrevistas y documentos académicos generados en el Centro de Investigación y Docencia.

Los trabajos a publicar deberán ajustarse a los siguientes criterios:

1. Solo se reciben colaboraciones inéditas. El documento se entregará de manera electrónica en procesador de texto Word para Windows. Su extensión tendrá entre quince y treinta cuartillas, considerando que el trabajo sea elaborado en computadora a tamaño carta con márgenes de 2.5 cm, letra arial de 12 pts., interlineado a 1.5. Deberá incluir número de página. Las notas deberán incluirse al final del trabajo, antes de la bibliografía.
2. El artículo deberá contener: título —lo más breve y sintético posible—, autor(ra) o autores(as) del trabajo, grado académico, actividad que desempeñan, lugar de trabajo, dirección de la institución, teléfono y correo electrónico.
3. El artículo incluirá un resumen con un máximo de 250 palabras, además de cinco a siete palabras clave, tomando como base el "Vocabulario Controlado del IRESIE", [www.iisue.unam.mx](http://www.iisue.unam.mx). El resumen y las palabras clave deberán estar escritas en español e inglés.
4. Los artículos serán analizados y dictaminados en un proceso de doble arbitraje ciego, donde se conservará el anonimato tanto de quienes realizan el arbitraje así como de los autores y autoras. El Comité Editorial determinará su publicación y dará a conocer el resultado de los dictámenes. Los originales no serán devueltos en ningún caso. En la edición del artículo se podrán hacer modificaciones de extensión o estilo que exijan las políticas editoriales de la revista, consultándolo previamente con la/ los autor(es).
5. El autor se compromete a no someter a ninguna otra revista su artículo, a menos que **Acoyauh** decline expresamente su publicación. Al aprobarse su artículo, cede automáticamente los derechos patrimoniales del artículo a la revista para su publicación en cualquiera de sus espacios de difusión. El comité editorial autoriza la reproducción parcial o total de los textos publicados sin fines de lucro siempre que en la reproducción se explicita que dicho artículo ha sido publicado originalmente en la **Revista Acoyauh**.
6. La publicación de todo artículo, es responsabilidad exclusiva de quien firma. No implica necesariamente la opinión de la revista.
7. No se aceptarán trabajos que no cumplan con los criterios establecidos.
8. Las colaboraciones deberán remitirse al correo electrónico siguiente: [revista@cid.edu.mx](mailto:revista@cid.edu.mx)





# Contenido

7

ANÁLISIS Y PROPUESTAS SOBRE LA NECESIDAD DE PROFESIONALIZAR LA EDUCACIÓN MUSICAL EN JUÁREZ

DANNI IGLESIAS DÍAZ  
RODRIGO VILLARREAL JIMÉNEZ



16

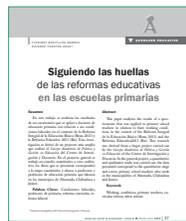
EL TRABAJO DOCENTE EN EL SALÓN DE CLASE DURANTE LA JORNADA ESCOLAR

SALVADOR RUIZ LÓPEZ  
CLAUDIA CELINA GAYTÁN DÍAZ  
DANIEL ALARCÓN NAKAMURA

37

SIGUIENDO LAS HUELLAS DE LAS REFORMAS EDUCATIVAS EN LAS ESCUELAS PRIMARIAS

FLORIBET BUSTILLOS GARDEA  
RICARDO FUENTES REZA



46

REVITALIZATION OF THE ARTISTIC HERITAGE OF AFRO-MEXICAN COMMUNITIES

PAVEL ROEL GUTIERREZ SANDOVAL  
EVANGELINA CERVANTES HOLGUIN  
ISKRA ROSALIA GUTIERREZ SANDOVAL

75

PEDAGOGÍA CRÍTICA, COMUNICACIÓN Y CULTURA ESCOLAR

FEDERICO J. MANCERA VALENCIA





SECRETARÍA  
**DE EDUCACIÓN  
Y DEPORTE**



GOBIERNO DEL ESTADO DE CHIHUAHUA

Lic. Javier Corral Jurado  
GOBERNADOR CONSTITUCIONAL

Dr. Carlos González Herrera  
SECRETARIO DE EDUCACIÓN Y DEPORTE

Dr. Miguel Ángel Valdez García  
SUBSECRETARIO DE EDUCACIÓN Y DEPORTE

Profr. Manuel Arias Delgado  
DIRECTOR GENERAL DE SERVICIOS EDUCATIVOS DEL ESTADO DE CHIHUAHUA

Dr. Manuel de la Torre Grijalva  
DIRECTOR DE EDUCACIÓN SECUNDARIA Y SUPERIOR

Mtra. Guadalupe Díaz Casas  
JEFA DEL DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN SUPERIOR



**CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y DOCENCIA**

DIRECTOR Ricardo Fuentes Reza  
SUBDIRECTOR ACADÉMICO Rigoberto Marín Trejo  
SUBDIRECTOR ADMINISTRATIVO Aries Muñoz Campos

# Acoyauh

No. 61, AÑO XXIII, ENERO-JUNIO 2019  
ISSN: 2395-7980

REVISTA DEL CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y DOCENCIA

COMITÉ EDITORIAL

PRESIDENTE Ricardo Fuentes Reza  
SECRETARIA TÉCNICA Ana María González Ortiz  
VOCALES, David Manuel Arzola Franco, Federico Julián Mancera Valencia, Rigoberto Marín Trejo, Francisco X. Ortiz M, Luis Álvarez Peregrino, Blanca L. Valera Michel, María Luisa Miranda  
EDICIÓN Y DISEÑO Francisco Xavier Ortiz Mendoza  
UNIDAD DE PUBLICACIONES Xóchitl Verónica Ruiz López

CONSEJEROS INTERNACIONALES

Claudia Figueroa (Colombia) Laura Monsalve Llorente (España) Elmys Escribano Hervis (Cuba) Diego José Donoso Vargas (España) Eduardo Rodríguez Zidán (Uruguay)

DICTAMINADORES DE LOS ARTÍCULOS DEL PRESENTE NÚMERO

Ana María González Ortiz, Ricardo Fuentes Reza, Silvia Romero Contreras, David Manuel Arzola Franco, Marta Manuela López Cruz, Zaira Navarrete Cazales, Blanca Luisa Valera Michel, Federico J. Mancera Valencia, Rodolfo Cruz Vadillo, Salvador Ruiz López, César Darío Fonseca Bautista, Claudia Isela Gutiérrez Quezada, Renzo Eduardo Herrera Mendoza, María Araceli Gutiérrez Reyes, Ana Victoria Gutiérrez Reyes, Rigoberto Marín Trejo, Guillermo Campos y Covarrubias, Angélica Saucedo Quiñones, María Luisa Miranda, Lucila Rita Galván Morao.

CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y DOCENCIA

C. Lucio Cabañas No. 27, Col. Vista del Sol  
Tel. y Fax (614) 411.35.98 Servicios Escolares 411.70.98  
429.33.00 Ext. 15599, Chihuahua, Chih. México  
contacto@cid.edu.mx www.cid.edu.mx

Revista del Centro de Investigación y Docencia **Acoyauh** NUEVA ÉPOCA. Año 23, No. 61, enero-junio 2018, es una publicación semestral editada por Servicios Educativos del Estado de Chihuahua. Calle Antonio de Montes 4700, Col. Panamericana, C.P. 31200, Chihuahua, Chih. Tel. 614 411 35 98, <http://www.cid.edu.mx>, [revista@cid.edu.mx](mailto:revista@cid.edu.mx). Editor responsable: María Selene Prieto Domínguez. Reserva de Derechos al Uso Exclusivo, en trámite, ISSN 2395-7980, ambos otorgados por el Instituto Nacional de Derecho de Autor. Impresa por Nueva Olimar Impresora, Calle 20ª. No. 2416, Col. Pacífico, C.P. 31030, Chihuahua, Chih. Este número se terminó de imprimir el 31 de mayo de 2019 con un tiraje de 500 ejemplares. Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura del editor de la publicación.





## Editorial

Acoyauh No. 61 presenta cinco textos producto del esfuerzo de la investigación asumido por autores involucrados directamente en el campo educativo formal, informal y no formal.

El valor de los mismos permite apuntalar diversas aristas del conocimiento informado a partir de las perspectivas multidisciplinarias de los autores puestos a debate, además de la urdimbre que se hace con elementos seleccionados de la producción del trabajo empírico sistematizado.

Cada artículo es una ventana que se abre al análisis y da cuenta de una muestra de la pluralidad existente de diferentes temáticas y planos de la realidad educativa.

A los lectores de nuestra revista, les queda la libertad de optar por algunos de estos artículos, según su interés o línea de investigación y pensamiento, o por el barrido de los cinco artículos a manera de identificar pistas para el análisis general de la producción captada en esta ocasión en Acoyauh. Como sea el caso, el valor de este esfuerzo tiene que ver con dar a conocer este material para abundar en el análisis y reflexión de los temas puestos a la vista.

En nuestro primer artículo, Danni Iglesias Díaz y Rodrigo Villarreal Jiménez en su artículo “Análisis y propuestas sobre la necesidad de profesionalizar la educación musical en Juárez” argumentan la necesidad de construir un programa educativo de posgrado en materia de educación musical, en la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, específicamente una especialidad en formación musical, a partir de un desarrollo y maduración de la planta docente así como de años de práctica, exploración teórica, metodológica e instrumental.

En el segundo artículo, Salvador Ruiz López, Claudia Celina Gaytán Díaz y Daniel Alarcón Nakamura nos obsequian el artículo “El trabajo docente en el salón de clase durante la jornada escolar” en el cual abordan de forma detallada la manera en que los docentes de educación primaria en los dos municipios más poblados del estado norteño de Chihuahua, México, diseñan estrategias didácticas, ponen en práctica conocimientos y habilidades docentes, que ponderan y suelen dar importancia en su encuentro cotidiano con los grupos a su cargo, desarrollando estilo de docencia diferentes. El trabajo permite identificar regularidades de estas prácticas docentes en el contexto actual.

En el tercer artículo producido por Floribet Bustillos Gardea y Ricardo Fuentes Reza, titulado “Siguiendo las huellas de las reformas educativas en las escuelas primarias”, se hace una revisión y análisis de las condiciones laborales de los docentes de educación primaria en los municipios de Ahumada, Juárez y Chihuahua, referente a las posibles determinaciones de la Reforma Integral de la Educación Básica del 2011 y la Reforma Educativa de 2013. La naturaleza curricular de la primera, y laboral y administrativa de la segunda, pueden apreciarse como un parteaguas o quiebre de una política educativa que durante las últimas cuatro décadas tuvo una alta participación de organismos internacionales y venía consolidándose impulsando condiciones claramente neoliberales.

El cuarto artículo que aquí se presenta, socializado por Pável Roel Gutiérrez Sandoval, Evangelina Cervantes Holguín e Iskra Rosalía Gutiérrez Sandoval lleva por título “Revitalización of the artistic heritage of afro-mexican communities. The perspective of Afro-descendent woman” (Revitalización del patrimonio artístico de las comunidades afro-mexicanas. La perspectiva de la mujer afrodescendiente), el cual trata de una problematización de la identidad africana en nuestro país. La intención es significar las aportaciones históricas a la vez que la invisibilidad de las mujeres afrodescendientes en el patrimonio artístico de la parte norte de nuestro país. Y es que la mujer afro-mexicana juega un papel importante en la difusión de la expresión artística afro-latina mediante el baile, la fabricación de instrumentos musicales, ropa y accesorios.

El quinto producto es una reseña que Federico Julián Mancera Valencia expone sobre el libro “Comunicación y Poder en la escuela. Una Mirada desde la pedagogía crítica” (2018) obra publicada de Sandra Vega Villarreal del IPEC.

En dicha reseña se promueve la lectura y su análisis a partir de adelantar algunos elementos importantes que contiene, por ejemplo, que la pedagogía crítica se convierte en un conocimiento de frontera para el análisis de la realidad de las localidades específicamente latinoamericanas; a la vez, se inserta en el debate de la edu-comunicación como un aspecto de mucha importancia para el ejercicio de revelar la colonialización que por medio de la pedagogía escolar se hace de forma constante en nuestro sistema educativo. También refiere que la pedagogía crítica trata de descolonizar en primer lugar a la educación formal y en seguida a la situación epistemológica disciplinaria en que estamos situados.

Aquí está a su disposición el presente material que se difunde en Acoyauh No. 61



# Análisis y propuestas sobre la necesidad de profesionalizar la educación musical en Juárez

## Resumen

La apertura de la Licenciatura en Música de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (UACJ) ha servido como detonante para el florecimiento de diversos programas de formación musical en la entidad, mismos que junto al sistema estatal, federal y privado de educación básica, constituyen una potencial fuente de empleo en el ramo. En este sentido, el presente proyecto busca analizar el estado actual de la educación musical en Ciudad Juárez para, a partir de ahí, trabajar una propuesta formativa de especialidad en educación musical que dé respuesta a las necesidades de profesionalización de los egresados del programa de Licenciatura en Música; y con ello generar las condiciones para facilitar su inserción en el mercado laboral local y regional buscando un impacto en la elevación de la calidad de la educación musical.

**Palabras clave:** Educación musical, educación básica, profesionalización, formación continua, especialidad.

## Abstract

The opening of the Bachelor of Music in the UACJ has served as a trigger for the flourishing of various music training programs in the entity, which together with the state, federal and private basic education, constitute a potential source of employment in the field. In this sense, the present project seeks to analyze the current state of music education in Ciudad Juarez, from there, work a training proposal specialty in music education that responds to the needs of professionalization of the graduates of the Bachelor Program In music; and with it generate the conditions to facilitate their insertion in the local and regional labor market looking for an impact in the elevation of the quality of music education.

**Key words:** Music education, basic education, professionalization, continuous training, specialty.

\* Profesores del tiempo completo de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez

## **Introducción**

La adición de la Licenciatura en Música a la oferta académica de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez durante el semestre febrero-junio 2006, trajo consigo la profesionalización de la actividad musical en la región. Las primeras generaciones de egresados coincidieron con la creación en la ciudad de varios proyectos de formación musical mayoritariamente gubernamentales destinados a combatir el deterioro del tejido social.

Con el paso de los años, estos primeros proyectos que han rendido muy buenos frutos propiciaron el aumento del interés de diversas instituciones tanto públicas como privadas en la implementación de estrategias similares. Lo anterior ha significado un aumento en la demanda de músicos que se desempeñen como formadores o maestros, sin embargo, dada la diversidad de contextos educativos que se desprenden de este aumento de la demanda, es muy común que los egresados del programa de música (en algunos casos estudiantes que no se han graduado) se enfrenten a problemáticas para las cuales no cuentan con las herramientas pedagógicas y didácticas adecuadas que les permitan un mejor desempeño en el área de la música.

Lo anterior se debe a que el perfil de la Licenciatura antes mencionada, está orientado en gran medida a la preparación del estudiante como instrumentista. Si bien es cierto que el plan de estudios vigente contiene ciertas materias dedicadas a la didáctica de la música, éstas no son suficientes para cubrir todo el espectro relacionado a la docencia musical.

En este contexto, con el transcurso de los años se convierte en una necesidad realizar un diagnóstico del avance logrado en estos trece

años y sentar bases concretas para la ampliación de la oferta académica de la Licenciatura en Música de tal forma que responda a las necesidades y exigencias del mercado laboral para los egresados de música tanto locales como de la región.

## **Método**

Una vez definidos los objetivos, caso e investigadores, se procedió a realizar una revisión documental de nuestro universo. Este proceso implicó acceder a la información sobre los programas educativos que se ofrecen en la región cuyo currículo contiene algún espacio para la educación musical, dando prioridad al nivel básico de enseñanza.

Se buscó obtener datos confiables sobre la cantidad de puestos disponibles en la ciudad para maestros de música dando cabida dentro de nuestra muestra a diversas instituciones ya sea de carácter público, privado, así como a proyectos extracurriculares independientes. Obtenida la información se procedió a la realización de entrevistas tanto al personal docente como a los funcionarios involucrados en el magisterio y la administración educativa, con la finalidad de utilizar sus comentarios como observaciones claves para apoyar los resultados de este estudio.

Con el cotejo de toda la información obtenida se desarrolló el diseño de una propuesta curricular para la eventual creación de un programa de especialidad en educación musical que dé seguimiento a la formación de nivel licenciatura, a través del cual se complementen las habilidades adquiridas para ejecutar la música, con los conocimientos y valores de aquel músico cuya principal actividad laboral sea la docencia. Para este proceso se invitará a colaboradores expertos en distintas áreas claves de



la educación musical quienes auxiliarán en el diseño del currículo y los cursos correspondientes.

## Resultados

Análisis de potencial para la formación musical: En los últimos años ciudad Juárez ha experimentado un crecimiento importante en cuanto a proyectos orientados a la formación musical, mismos que en gran parte buscan la mejorara del entorno socioeducativo de niños y jóvenes a través de la práctica de algún instrumento musical o la interpretación de conjuntos en diversos formatos. Esto se ha sumado a la oferta tradicional de clases de música, existente en la mayoría de las instituciones educativas de nivel básico, tanto en instituciones públicas como privadas. Entre los proyectos más significativos se encuentran:

- Orquesta Sinfónica “Esperanza Azteca”.
- Orquesta Sinfónica “Esperanza Azteca Revolución UACJ”.
- Sistema de “Agrupaciones Musicales Comunitarias” (bandas sinfónicas).
- Orquesta “Compas A.C”.
- “Orquesta Sinfónica Juvenil del Colegio de Bachilleres”.
- Proyecto de Formación Musical UACJ.
- Programa de Bellas Artes UACJ.
- Programa de enseñanza Musical del Centro de Estudios para Invidentes.

En cuanto a las escuelas de educación básica, que ofrecen este apoyo, según cifras de Servicios Educativos del Estado de Chihuahua (SEECH) (<http://sech.gob.mx/estadistica/nuevo/documentos.asp>), existen en ciudad Juárez 425 colegios de preescolar general, 565 escuelas primarias generales, 91 escuelas se-

cundarias generales, 28 secundarias técnicas, 8 escuelas primarias para adultos, que forman un total de 1,117 escuelas, susceptibles de contar con apoyo en el área de la música. Como se puede observar, existe en la ciudad un enorme potencial, una importante área de oportunidad y diversidad de contextos en cuanto a lo que educación musical se refiere; por ello, se considera de vital importancia que los egresados del programa de música cuenten con una opción educativa de posgrado que les permita ampliar su perfil profesional y la inserción al mercado laboral específico de la formación musical, con mayor facilidad.

**Entrevistas:** se realizaron entrevistas a docentes de música procedentes de diferentes escuelas de nivel básico o proyectos alternos dedicados a la educación musical no formal. También se entrevistó a funcionarios de diversos niveles dentro del sistema educativo básico mismos que junto a los docentes operan en el área de ciudad Juárez; para efectos de esta investigación, se les entrevistó tomando en cuenta la inicial de su nombre con la finalidad de conservar la confidencialidad de sus declaraciones. Los resultados se engloban en las siguientes categorías:

### a) Antecedentes y criterios metodológicos

Para dimensionar la problemática abordada en este estudio, se preguntó a los docentes acerca de los antecedentes de su formación académica para desempeñarse en su puesto y los criterios que utilizaban a la hora de elegir su metodología de enseñanza.

Sobre sus antecedentes formativos “C” menciona: “mi entrenamiento pedagógico está enfocado en el estudio del libro *“Principles of Violin Playing and Teaching”* del pedagogo del violín Ivan Galiamian; dicho estudio está pro-

movido por mi profesor de violín”. Por su parte “L” comenta: “[tomé] cursos y las clases que nos proporcionaban en la universidad”.

Por su parte “E” manifiesta: “Cada año tenemos que irnos a capacitar a la Ciudad de México; hemos recibido cursos sobre diferentes métodos de enseñanza musical como Dalcroze, Orff, Martenot, Kodaly, Suzuki y Yamaha”. Mientras que “S” menciona que ha cursado “optativas de didáctica musical en la licenciatura y talleres sobre psicología de la enseñanza como parte de nuestra formación de talleristas (...) en una asociación civil de la ciudad”.

En cuanto a criterios para la elección de una metodología de trabajo en las aulas, “C” manifiesta: “en gran medida, mi enseñanza está enfocada en la formación humana, por lo que la elección de metodologías de enseñanza debería cubrir no solo los aspectos técnicos, sino psicológicos del alumno a fin de tener un crecimiento homogéneo”.

“L” afirma que “lo más importante [es] saber lo que el alumno conoce y le interesa para partir de ahí su enseñanza musical”.

“E” menciona: “Los contenidos nos los asignan, así que la metodología yo no la elijo, lo que sí elijo es cómo aplicarla. Para “S”, el criterio es “que los ejercicios tengan aplicaciones prácticas inmediatas, que sean dinámicos y agradables para los alumnos y que me permitan implementar elementos teóricos importantes”.

De lo anterior se desprende que los antecedentes de formación para la educación musical en los docentes son muy diversos en cuanto a enfoque y profundidad de los conocimientos adquiridos, lo que convierte esta tarea en heterogénea y a la vez con amplias posibilidades de crecimiento del proyecto.

## **b) Estado de la educación musical a nivel básico en la ciudad**

Para este apartado se recabaron las impresiones tanto de docentes como de funcionarios del sistema educativo proporcionando como resultado lo siguiente:

**Docentes:** “C” comenta que “una fortaleza es que la UACJ se ha encargado de formar músicos a nivel profesional, lo que ha causado un incremento exponencial en los programas de educación musical a lo largo de la ciudad (...), una debilidad de la educación musical es que algunos de estos programas (refiriéndose a escuelas formales y no formales donde se enseña música) tienen en la plantilla de docentes a profesores no aptos para ejercer la profesión, ya sea porque no son músicos de manera formal, sean músicos que desertaron (...), o músicos que no alcanzaron un entendimiento amplio de la ejecución del instrumento que enseñan”.

Por su parte “L”, ve positiva la posibilidad que se abre para docentes que estudiaron música para que ocupen una plaza en una escuela pública o privada, pero apunta que “desgraciadamente, los padres de familia e incluso maestros de educación primaria o secundaria, consideran las clases de música como una pérdida de tiempo para los alumnos”.

Para “E”, “(...)es bueno, los niños tienen oportunidad de aprendizaje que nosotros no tuvimos, eso es muy positivo (...). Creo que la mayoría de los inconvenientes que nos encontramos son de carácter social o cultural”. Abonando a esta idea, “S” afirma: “hemos avanzado mucho en los últimos años, cuando comenzamos casi ninguno de los maestros (...) tenía licenciatura o era músico profesional. A medida que la licenciatura comenzó a tener egresados eso fue cambiando y con ello la calidad de la educación que ofrecemos cambió”.



Funcionarios: “D” comenta: “en cuanto a mi nivel del cual tengo el conocimiento se presentan muchas áreas de oportunidad ya que en una región tan grande se cuenta con dos maestros con el conocimiento de música”. Adicionalmente apunta, “desconozco si en la ciudad se cuenta con escuela de música donde se prepare a los futuros maestros dándoles las herramientas que necesitan para lograr transmitir el conocimiento a sus alumnos, con materias de didáctica, psicología, planeación etc.”.

En cuanto al mismo tema “J” señala: “Con relación al programa de Artes en Educación Básica, considero que tanto la fundamentación, enfoque, perfil de egreso, ejes de enseñanza y propósitos educativos son idóneos, el problema más álgido es que la mayoría de los maestros frente a grupo no tienen el perfil adecuado para desempeñarse en este importante campo, otros pocos, tienen el perfil, pero no tienen la didáctica”.

En este apartado se puede notar que aún y cuando la licenciatura en música de la UACJ ha tenido un evidente impacto positivo para la formación musical en la ciudad, existe una especie de desconexión entre esta realidad y la que perciben los funcionarios de educación básica en sus ámbitos de competencia.

### c) Retos del maestro de música en la región

**Docentes:** Para “L”, el principal reto es “la ignorancia de la comunidad al no saber la importancia y la función del maestro de música”. “C” por su parte, considera necesario “desmitificar muchas cuestiones sobre el aprendizaje y la enseñanza de la música, afirma: “Se tiene la creencia de que por el hecho de tocar un instrumento uno es apto para educar, y por lo general se hace de la misma forma que se aprendió”.

**Funcionarios:** Respecto a este cuestionamiento, “D” opina que “generalmente los maestros de arte no son considerados parte fundamental del proceso cognitivo de los niños [y] jóvenes, esto es por nuestro contexto a nivel nacional, se considera a otras asignaturas importantes dándole más apoyo a éstas”.

“J” dimensiona la problemática desde otra perspectiva; menciona que “al no existir las Licenciaturas en artes dentro de la Escuela Normal Superior, estas licenciaturas en el Estado de Chihuahua no están directamente enfocadas a la docencia, por lo tanto, no estaban consideradas en SEECH; a muchos de los maestros que actualmente laboran en esta asignatura, les falta la didáctica de la especialidad y relacionarla con el enfoque formativo correspondiente que se plantea en el Modelo Educativo dentro de las reformas 2006, 2011 e incluso 2017.

Como se puede apreciar, para el nuevo docente de música existen serios retos desde diversos ángulos; en este sentido, la especialización de los formadores musicales puede contribuir de una manera más sólida y eficiente a llevar a la práctica todo lo que ya está plasmado en los planes educativos y que por motivos diversos no se cumple en realidad.

### d) Sobre la necesidad de una especialidad en educación musical en la entidad

En este último apartado existe un consenso general en que la apertura de una especialidad en educación musical sería bastante beneficiosa; la opiniones por parte de los docentes dan cuenta de ellos, “L” agrega: “al egresar de la carrera comprendes que la información que se dio en [la] clase de pedagogía era una mínima parte de lo que realmente es el desempeño como docente. Por ejemplo: la práctica, la psi-

ciología infantil, el dominio de un instrumento melódico, el cómo evaluar, cómo hacer una planeación, métodos de enseñanza, etc. Me habría gustado que se le hubiera dedicado más tiempo e importancia”.

Desde la perspectiva de los funcionarios, “D” considera que “sería un espacio ideal donde el docente adquiera las herramientas necesarias para desarrollar los aprendizajes en los alumnos, y sobre todo, el conocimiento para poder transmitirlo y desarrollar infinidad de inteligencias en los niños y jóvenes”.

Por su parte, “J” expresa que “sería de gran utilidad porque en este tiempo, se requieren de maestros de artes que aparte de tener los conocimientos, conozcan el Modelo Educativo, el enfoque de la asignatura, los procesos de etapas de maduración de los alumnos, psicología del adolescente, didáctica de la especialidad, métodos de enseñanza”.

### **Desarrollo de la propuesta para crear una especialidad en educación musical**

**Importancia del fortalecimiento de la educación continua:** La Red Universitaria de Educación Continua, define a la educación continua como la actividad docente universitaria cuya misión es vincularse con el medio a través de programas de formación y capacitación, educando de por vida a personas profesionales o no profesionales que desean o necesitan profundizar, mantenerse al día en los conocimientos, habilidades, actitudes y destrezas que caracterizan a su disciplina, o bien quieren ampliar su conocimiento hacia áreas complementarias, aprender el manejo de nuevos procedimientos y/o tecnologías, que les permitan lograr un mejor desempeño o posición laboral o bien crecer en su desarrollo personal o espiritual.

En cuanto a la educación superior, el rol de la formación continua puede diferenciarse en dos ámbitos, uno de formación académica y otro de formación profesional y/o laboral. El primero está ligado al desempeño académico y sus grados respectivos y el otro, a actualizar conocimientos o habilitar destrezas para un mejor desempeño laboral (<http://www.rededucacioncontinua.cl/rol-de-la-educacion-continua/>).

Por su parte, Manzo, Rivera y Rodríguez (2006) señalan que la educación superior en el siglo XXI enfatizará en una sólida formación profesional que priorice los procesos de aprendizaje con un carácter eminentemente productivo, de tal forma que la educación de posgrado se sustente en un egresado dotado de los recursos intelectuales y humanos que le garanticen educarse durante toda su vida profesional; lo anterior, sustentado en la idea de que la sociedad contemporánea requiere cada vez más de un universitario que conjugue una alta especialización, con la capacidad y las condiciones ciudadanas pertinentes. Además, mencionan que una vez detectadas previamente las necesidades de aprendizaje en la educación de posgrado, se requiere planificar el proceso docente educativo con los propósitos, metas y encargo social que permitan:

- Contribuir al fortalecimiento de los sistemas de conocimientos y habilidades de carácter general o específicos, necesarios para el mejor desempeño de determinadas áreas propias del ejercicio profesional.
- Tomar un nivel avanzado de profundidad o amplitud de conocimientos y métodos en campos específicos de la actuación profesional (Manzo, Rivera y Rodríguez 2006).

El campo de la formación musical no es



ajeno a la problemática y los objetivos mencionados en párrafos anteriores; en el caso específico de ciudad Juárez, las ideas planteadas cobran mayor relevancia ya que al no existir ramas terminales en la carrera de Licenciatura en Música, resulta imposible que el plan de estudios vigentes pueda abarcar con profundidad todas las derivaciones que en el campo profesional tiene la música; por lo tanto, la necesidad de fortalecimiento en el área de la educación musical surge naturalmente al ser uno de los campos de trabajo más demandados para los egresados.

**Desarrollo de la propuesta curricular:**  
Para el desarrollo de un currículo de especialidad que apoye a los egresados del programa en

música, para que dominen el campo de la educación musical, se obtuvo la ayuda del siguiente equipo: Mtro. Alonso Fierro Olea (*Master of Music, Performance, University of Texas at El Paso*), Mtro. Lizandro V. García Alvarado (*Master of Music, Conducting, New Mexico State University*) y Mtro. Roberto Prieto (Maestría en Estudios y Procesos Creativos en Arte y Diseño, Universidad Autónoma de Ciudad Juárez).

Mediante una serie de reuniones y trabajo individual se desarrolló la propuesta de una retícula (resumida en la tabla 1) con las correspondientes cartas descriptivas accesibles en el siguiente hiper vínculo: [Propuesta de especialidad en educación musical UACJ](#).

**Tabla 1.**

**Propuesta de retícula para la especialidad en educación musical**

<b>Primer semestre</b>	<b>Segundo semestre</b>
Planeación educativa (6 créditos)	Evaluación de los aprendizajes (4 créditos)
Técnica instrumental I (5 créditos)	Acompañamiento (2 créditos)
Fundamentos de dirección instrumental (5 créditos)	Técnica instrumental II (5 créditos)
Metodología aplicada a la enseñanza (6 créditos)	Fundamentos de dirección vocal (5 créditos)
Psicología del desarrollo (4 créditos)	Proyecto integrador (10 créditos)
Horas clase: 22	Horas clase: 14
Créditos totales:52	

Como parte de los esfuerzos dedicados a la elaboración de la propuesta, fue necesario revisar las ofertas académicas existentes en la región, país y finalmente globales, con la in-

tención de proveer un marco contextual de la necesidad de la creación de dicha especialidad, los resultados se resumen en la siguiente tabla.

**Tabla 2.**

**Comparativo de especialidades en Educación Musical**

Nombre del Programa	Institución que lo oferta	Ubicación	Duración	Costo aproximado
Profesor en Educación Musical (Curso).	UJED Universidad Juárez de Durango.	Calle Constitución 404, Zona Centro, 34100 Durango, Dgo.	8 semestres.	Hasta \$2,500 pesos mexicanos por semestre.
Diplomado en Educación Musical.	Centro de Estimulación Musical	Porfirio Díaz N° 152 – 2, Col. Extremadura Insurgentes 03740 México D.F.	100 horas efectivas divididas en tres módulos.	\$6000 pesos.
Experto en Educación Musical e Interculturalidad (Curso).	INESEM Business School.	“Centro Empresas Granada”, Oficina 18 Atarfe, 18230 Atarfe, Granada.	Online, 9 bloques, 290 horas.	420 euros.
Kodaly Music Education Specialization.	Colorado State University.	Drake Hall 2545 Research Blvd. Fort Collins, CO 80526.	3 semestres. 30 créditos, online o presencial.	\$568 U.S.D. por crédito.
Maestría en Educación Musical.	Facultad de Música UNAM Universidad Nacional Autónoma de México.	Calle Xicoténcatl #126, Coyoacán, Del Carmen, 04100 Ciudad de México, D.F., México.	4 semestres de tiempo completo. 72 a 80 créditos.	\$20,000 total.
Curso de Educación Musical Infantil con Prácticas.	CARVAL formación.	C/Trasmallo N° 20 C.P.29790 Chilches, Vélez- Málaga Málaga España.	4 meses 400 horas.	495 euros.

**Conclusiones y discusión**

Las oportunidades laborales a las que accedieron las primeras generaciones de egresados de la Licenciatura en Música de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (UACJ), impul-

saron significativamente la calidad de la educación musical que se venía ofreciendo en la frontera a nivel básico.

Hoy en día resulta evidente que la calidad de los conocimientos y habilidades de los ac-



tales alumnos del programa de Licenciatura en Música sobrepasan los de las primeras generaciones que ingresaron a nuestra institución. Lo anterior, como resultado de los constantes rediseños a los que se sometió el currículo durante los trece años que tiene la institución, así como por la actualización constante de las habilidades y conocimientos de su planta docente; sin embargo, es evidente que aún existen en la entidad una serie de retos importantes a vencer en materia de educación musical.

A pesar de que en este periodo se ha avanzado sustancialmente en la concientización sobre la importancia de la educación musical para las nuevas generaciones; aun subyacen vicios como la apatía o la poca atención y tiempo que se le presta a esta área en las instituciones educativas; en general, ésta problemática no es exclusiva de la ciudad y es aceptada incluso por las autoridades educativas.

Por otro lado, la claridad en los objetivos, perfiles y contenidos para el área de artes, presente en los planes de estudio de la educación básica, contrasta en nuestra ciudad con el predominio de docentes, en el mejor de los casos, poseedores de una formación musical centrada en la ejecución instrumental, pero con conocimientos limitados y dispersos sobre herramientas pedagógicas y competencias indispensables para el maestro de música.

En este sentido, se considera que la creación de una especialidad en educación musical en la UACJ, como opción de posgrado para los alumnos egresados de licenciatura en música en la región, podría contribuir en gran medida a subsanar muchas de las problemáticas actuales en el área, impactando directamente en la calidad de la formación integral de los estudiantes en los niveles básicos de enseñanza,

al mismo tiempo que se perfilan nuevas generaciones de músicos que puedan convertirse a futuro, en dignos aspirantes a los programas de licenciatura que en el área de música ya se ofertan en ciudad Juárez.

El panorama del ejercicio musical profesional en la región presenta un paisaje complejo, cuyas actividades cubren desde la ejecución hasta la composición y la docencia. Resulta evidente que existe un factor generacional en la disponibilidad de espacios para estos oficios, comprobada por el paulatino relevo que se comienza a hacer presente en nuestra institución.

Este fenómeno nos lleva a cuestionar qué disponibilidad laboral existirá para los egresados de los siguientes diez años y si sus intereses laborales y la existencia de los nichos necesarios para desempeñarse existen actualmente.

## Referencias

- Bartolomé, M. (1986). "La investigación cooperativa". en *Rev. Educar* #10
- Kemmis, S. (1988). *Action research*. In Keeves, J.P. (Ed). *Educational research, methodology, and measurement. An international handbook*. Oxford, Pergamon Press.
- Lomax, P. (1990). *Managing Staff Development in Schools*. Clevedon, Reino Unido: Multilingual Matters.
- Manzo Rodríguez, Lidia, Rivera Michelena, C. Natacha, & Rodríguez Orozco, Alain R. (2006). *La educación de posgrado y su repercusión en la formación del profesional iberoamericano*. *Educación Médica Superior*, 20(3) Recuperado el 21 de febrero de 2018, de [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0864-21412006000300009&lng=es&lng=pt](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412006000300009&lng=es&lng=pt).
- Red Universitaria de Educación Continua, Chile (2018) Recuperado de: <http://www.rededucacioncontinua.cl/rol-de-la-educacion-continua/>
- Servicios Educativos del Estado de Chihuahua (2018). *Estadística/SEECH*. Chihuahua, Mexico. Recuperado de: <http://seech.gob.mx/estadistica/nuevo/documentos.asp>



SALVADOR RUIZ LÓPEZ  
CLAUDIA CELINA GAYTÁN DÍAZ  
DANIEL ALARCÓN NAKAMURA\*

# El trabajo docente en el salón de clase durante la jornada escolar

## Resumen

En las escuelas primarias se producen diariamente situaciones en las que los docentes se esfuerzan por promover aprendizajes en sus alumnos, cada uno desarrolla su función y resuelve los problemas que se le presentan, poniendo en práctica estilos variados de enseñanza; la manera personal de actuar se va edificando paulatinamente y enriqueciendo a medida que incursionan en procesos de formación y capacitación docente, en el contacto frecuente con la cultura magisterial y lógicamente, cuando ejercen profesionalmente su función a través del tiempo, en contextos diversos y con multitud de sujetos.

Aunque las prácticas de los docentes pueden ser variadas en contenido, seguramente se pueden identificar regularidades en la manera en que desarrollan su acción educativa en la jornada diaria; y precisamente, identificar esas regularidades y describirlas es el propósito de este trabajo. Los análisis aquí presentados

se derivan de un estudio realizado en escuelas primarias de Chihuahua y Juárez, en el estado de Chihuahua, México.

**Palabras clave:** Práctica docente, estrategias de enseñanza, jornada escolar

## Abstract

In primary schools situations occur daily in which teachers strive to promote learning in their students, each one develops its function and solves the problems that are presented by putting into practice various styles of teaching; the personal way of acting is built gradually and enriching as they enter into training and teacher training processes, in frequent contact with the teaching culture and, logically, when they exercise their function professionally over time, in diverse contexts and with a multitude of subjects.

Although the practices of teachers can be varied in content, surely regularities can be

\* Profesores investigadores del Centro de Investigación y Docencia



identified in the way they develop their educational action in the daily work; and precisely, identifying those regularities and describing them in detail is the purpose of this work. The analyzes presented here are derived from a study conducted in primary schools of Chihuahua and Juárez, in the state of Chihuahua, Mexico.

**Keywords:** Teaching practice, educational strategies, school day

## Introducción

En el informe *Los docentes en México*, publicado en el 2015 por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), se afirma repetidamente que los docentes son los agentes educativos más cercanos al proceso de aprendizaje de los alumnos, los responsables de orientarlos para que se cumpla con la exigencia social de alcanzar los propósitos definidos en el proyecto curricular nacional debido a que son quienes “pueden atender de manera diferenciada a los alumnos para procurar la inclusión y la equidad al interior del aula. Son ellos los que tienen en sus manos la posibilidad de crear un clima de trabajo adecuado para el logro educativo” (INEE, 2015, pp. 162-163).

Y efectivamente, en las escuelas primarias se producen diariamente situaciones en las que los docentes se esfuerzan por promover aprendizajes en sus alumnos, cada uno desarrolla su función y resuelve los problemas que se le presentan poniendo en práctica estilos variados de enseñanza. En su tarea de enseñar, las decisiones que toman y las estrategias didácticas que diseñan y operan, derivan de la influencia de elementos de origen diverso, algunos de índole externo, como es el caso de los enfoques, sugerencias didácticas y disposiciones normativas enunciadas explícitamente en el propio plan de estudios y los modelos de enseñanza

provenientes de la experiencia ajena, algunos rescatados en el recuerdo de viejas formas de enseñanza de sus propios mentores y otros más contruidos y compartidos actualmente por compañeros del mismo gremio magisterial. Y los de índole interno, que corresponden directamente a aquellos saberes y constructos elaborados por ellos a lo largo de su historia personal y profesional a partir de su formación inicial y su experiencia, pues al mismo tiempo que van poniendo en operación la propuesta curricular oficial –compartiendo y enriqueciendo el proyecto educativo en la relación de comunicación directa con alumnos y demás sujetos con quienes interactúan–, también construyen un estilo propio de enseñar.

Considerar que la práctica docente se construye social e históricamente significa entender que la actuación pedagógica de los profesores no proviene únicamente de la mera aplicación cotidiana de “recetas” preestablecidas por la autoridad educativa en el plan curricular y los programas de estudio, por el contrario, la manera personal de actuar se va edificando paulatinamente y enriqueciendo a medida que incursionan en procesos de formación y capacitación docente, en el contacto frecuente con la cultura magisterial y claro está, cuando ejercen profesionalmente su función a través del tiempo, en contextos diversos y con multitud de sujetos.

En la medida en que esta construcción progresa adquiriendo mayor dominio, conocimiento y posicionamiento ético respecto de la función que desempeña, el docente se profesionaliza. Marguerite Altet (2005), citando a Perrenoud (1993) menciona que:

La tendencia que manifiesta la profesionalización es de un proceso que se

agranda “cuando la puesta en práctica de normas preestablecidas cede el lugar a estrategias guiadas por unos objetivos y una ética”. Es el paso del oficio artesanal en el que se aplican determinadas técnicas y normas, hacia la profesión, en la cual se construyen ciertas estrategias a partir de conocimientos racionales, a la vez que se desarrolla la propia autonomía y el dominio de la acción en una situación profesional (p.3).

Pero esta construcción/profesionalización no es solamente un proceso en el que la docencia se perfecciona con la acumulación de conocimientos y experiencias a partir de la interacción cotidiana con otros sujetos, sino que se concreta y se recrea continuamente en el contexto de una institución específica sujeta a lógicas de gestión y organización, lógicas que, aunque representan cuestiones que van más allá de las interacciones entre profesores y alumnos en el salón de clases, influyen indirectamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje porque dichos procesos también quedan enmarcados al interior del contexto institucional. En ese sentido, las instituciones educativas son un elemento adicional que imprime un sello peculiar en la configuración de la práctica particular de cada profesor, por lo que se consideran también como escenarios formadores de docentes, debido a que modelan formas de pensar, percibir y actuar (García-Cabrero y Loredó, 2008).

En conjunto, tanto las variables ajenas a los procesos de enseñanza y aprendizaje que aparecen en el entorno institucional, como las situacionales que se desarrollan al interior del aula, incluyendo las relaciones establecidas entre maestros, alumnos, el conocimiento y el plan curricular, se influyen mutuamente, provocando que el pensamiento sobre aspectos pedagógicos que poseía previamente el profesor, se

actualice constantemente, generando con ello una retroalimentación progresiva hacia niveles orientadores de nuevos diseños y por lo tanto, de prácticas mejor ajustadas al contexto escolar en que se desempeña.

Sin embargo, y sin dejar de considerar esa interrelación entre la práctica docente en el aula y la práctica educativa más general contextualizada en la institución escolar, para fines particulares de este escrito, la atención se centra en la fase en que se concretan las intenciones educativas, enfocándonos exclusivamente en la primera: aquella que se realiza en el interior de las aulas en una relación cara a cara entre sujetos situados en un contexto institucional específico, mediada por los programas de estudio y las estrategias de enseñanza implementadas por el profesor, atendiendo la encomienda social de incidir en los procesos de aprendizaje con sus alumnos.

En ese sentido y siguiendo a De Lella (1999), la práctica docente se aprecia en “la acción que el profesor desarrolla en el aula, especialmente en la referida al proceso de enseñar, y se distingue de la práctica institucional global y la práctica social del docente” (en García-Cabrero y Loredó, 2008, p. 3). Incluye entonces diversas situaciones que se generan y realizan en el transcurso de la jornada escolar diaria, y que a través del análisis sistemático, permiten perfilar una cierta regularidad en el desarrollo de la tarea docente, asunto especialmente interesante si se realiza en un contexto influido por el contenido de tres reformas para el sector educativo: una que articuló todos los planes y programas de la educación básica bajo el enfoque por competencias (2011), otra de índole administrativo-laboral (2013) y una de tipo curricular difundida oficialmente como Nuevo Modelo Educativo (2016).



Con las experiencias vividas a lo largo de años de implementación de las dos primeras reformas mencionadas, y en particular el Plan de estudios 2011 de educación básica, los profesores han logrado adquirir cierto conocimiento y habilidad respecto de su contenido y efectividad, sin embargo, se entiende que no necesariamente existe una correspondencia directa entre lo que se planea desde las instancias oficiales, con lo que sucede diariamente en las aulas, especialmente si retomamos la idea de que la práctica docente es una construcción influida por diversos factores, nutrida desde diferentes referentes, e histórica, porque cambia y se perfecciona a través del tiempo y los contextos en que se realiza.

Con la intención de describir la manera en que el conocimiento de la orientación curricular oficial y los saberes construidos previamente se concretan en el desarrollo de la práctica docente en algunas escuelas primarias, se documentaron y analizaron procesos que los profesores desarrollan en la interacción con sus alumnos, identificando los tipos de actividad que desarrollan durante la jornada escolar.

Para caracterizar la práctica docente de los profesores, se utilizó material empírico recolectado a través de registros de observación, conseguidos a partir de visitas periódicas a grupos en escuelas de educación primaria en las ciudades de Chihuahua y Juárez; estos registros forman parte del trabajo de campo derivado de un estudio más amplio, de tipo cualitativo y utilizando metodología etnográfica, que pretendía dar cuenta de los escenarios escolares que generaron las reformas recientes en México. El cuerpo de investigadores estuvo conformado por alumnos de dos grupos de la Maestría en Educación e integrantes del Cuerpo Académico de Política y Gestión en Edu-

cación del Centro de Investigación y Docencia de Chihuahua, Chih.

Tomando como referente principal el contenido del informe de investigación respectivo, a continuación se presenta la descripción de espacios, acciones, estilos y situaciones en que se apreció cómo se desarrolla la práctica de la enseñanza en profesores de educación primaria.

### **Desarrollo**

Pudiera pensarse que algunos objetos y las condiciones físicas en los salones de clase no son factores relevantes que afectan directamente el desarrollo de la vida escolar, puesto que su naturaleza de carácter físico les imprime un rasgo de objeto no necesariamente imprescindible, porque incluso algunos de ellos solamente ocupan espacio en el aula y rara vez, si no es que nunca, serán utilizados por los sujetos que ahí conviven. Esos objetos se diferencian de otras herramientas habituales que funcionan como instrumentos mediatizadores entre el conocimiento y los alumnos, aquéllos que se utilizan cotidianamente para manipular, consultar, buscar, procesar, proyectar o registrar información y con ello, influir en la construcción de conocimientos. En otra parte de esta posible clasificación estarían los que generan la condición de comodidad o incomodidad porque funcionan como soporte de la estancia de los sujetos en el espacio físico del salón de clases y se pudieran nombrar genéricamente como mobiliario: sillas, mesas, butacas, escritorio, pizarrón, estantes, aparatos para climatizar, dispositivos electrónicos, etc.

Sin embargo, aunque se utilicen de manera frecuente o únicamente estén almacenados en el salón porque ahí hubo espacio disponible, desde los planteamientos más ecológicos de los modelos sustantivos de investigación en

el campo de la enseñanza, a todos ellos se les considera elementos relevantes para analizar la situación didáctica completa, enfatizando su papel como uno de los factores modeladores del contexto en los procesos de enseñanza y aprendizaje al influir en los comportamientos de docentes y alumnos, de tal forma que los procesos educativos se pueden entender solamente cuando se estudia integralmente la interrelación entre esta y todas las variables que conforman la compleja estructura del grupo de clase como sistema social situado en un contexto específico, con sus propias particularidades (J. Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 1996). Desde estos planteamientos, el aula se percibe como

El microsistema educativo más inmediato definido por unos espacios, unas actividades, unos papeles a desempeñar y una forma de distribuir el tiempo, unas coordenadas organizativas, etc. Este medio se mantiene como algo constante en el tiempo y es bastante semejante de unas situaciones a otras, al estar en buena parte definido institucionalmente, de forma previa a cualquier enfoque original por parte de los profesores (Sacristán, 1991, p. 6).

El motivo del presente escrito es precisamente la manera en que se relacionan los sujetos para concretar la propuesta curricular, en ese contexto particular. En este caso, para analizar la vida escolar y la práctica que cotidianamente se desarrolla en la educación primaria, pudieran considerarse por lo menos algunos elementos, entre ellos, uno relacionado con las condiciones materiales en el espacio físico y otros que involucran directamente los tipos de actividades y tareas de enseñanza y aprendizaje, como las estrategias para el trabajo en el aula

y los propósitos de las actividades diseñadas; las instrucciones, la organización del trabajo y el desarrollo del mismo; los materiales utilizados, el ambiente y los procesos humanos que se generan dentro del aula, las situaciones que en mayor o menor medida interrumpen el desarrollo de la clase; la revisión de los productos de la actividad y las situaciones identificadas propiamente como de evaluación.

A partir de aquí se irán describiendo algunos de esos elementos con más detalle, según los hallazgos obtenidos en la investigación señalada antes.

## **1. El espacio físico del salón de clase**

Indudablemente todos los salones de clase tienen características particulares, tanto en tamaño, como en presencia y distribución de ciertos objetos y materiales de apoyo a la enseñanza, el número de alumnos, el equipamiento y las relaciones que se establecen entre los sujetos. Sin embargo, también poseen rasgos comunes que permiten identificar inmediatamente algunos elementos propios del espacio y la cultura escolar contemporánea en un aula característica de las escuelas urbanas de estrato socioeconómico medio, e incluso bajo. En las escuelas rurales o indígenas las características generales pueden mostrar patrones de equipamiento y distribución diferentes.

En el tipo de escuelas primarias aquí consideradas se aprecia la clásica presencia de un docente que tiene a su cargo el aprendizaje de un número más o menos importante de alumnos, regularmente entre 22 y 30. También es común que esos alumnos estén distribuidos, —sentados en mesabancos binarios o en sillas individuales, en equipos o filas—, en el espacio que generalmente queda al frente de uno o va-



rios pizarrones acrílicos, en los que se escribe con marcadores (no con gises como se hacía antaño) o se presentan –pegados con cinta adhesiva–, material didáctico y algunos trabajos relevantes de los alumnos. A un lado del pizarrón generalmente se ubica un escritorio o mesa y una silla que se aprovechan como sitio específico donde el docente ubica sus materiales y objetos personales y también donde puede sentarse a dirigir la clase, revisar tareas, o a descansar.

Igualmente se observan libreros, anaqueles, mesas y repisas en los que se ubican objetos variados y colecciones de libros y materiales relacionados con las asignaturas del plan de estudios, algunos recientes, otros son herencia de programas educativos operados durante anteriores reformas educativas; u otro mobiliario que viene a complementar el ambiente del salón porque sirve para calentar o refrescar el espacio de trabajo, según sea la temporada del año.

Existen además en algunos salones, dispositivos que destacan en la actualidad por la gran relevancia que les ha conferido la propuesta educativa como recursos que pudieran potencializar el aprendizaje de los alumnos; cada vez es más frecuente observar la presencia de aparatos electrónicos, equipos y servicios como las pantallas, el video proyector, las computadoras y la red de internet.

Más allá de los clásicos “útiles escolares” (cuadernos, libros de texto, lápiz y pluma, tijeras, juegos de geometría, pegamento, lápices de colores) que se utilizan invariablemente en todas las escuelas de nivel primaria, los recursos tecnológicos cada vez adquieren mayor relevancia como herramientas altamente funcionales para la obtención, procesamiento y

comunicación de la información, lo que justifica la razón por la que la propia Secretaría de Educación Pública (SEP) les concede un papel tan relevante al apuntar que:

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) son fundamentales para el desarrollo económico, político y social de los países, y cobran sentido ante la existencia de la economía del conocimiento. La ausencia de una política de tecnologías de la información y la comunicación en la escuela pública aumenta la desigualdad entre los países y las personas (2011a, p. 57).

Por lo que uno de los rasgos deseables del perfil de egreso para los alumnos cuando concluyen sus estudios de Educación Básica con los programas de estudio bajo el enfoque del desarrollo de competencias para la vida es que: “i) [el estudiante] aprovecha los recursos tecnológicos a su alcance como medios para comunicarse, obtener información y construir conocimiento” (SEP, 2011a, p. 32). Así mismo, el Comité de Gestión de Competencias en Habilidades Digitales en Procesos de Aprendizaje de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, por sus siglas en inglés) señala, entre otros, los siguientes indicadores de desempeño para los profesores en el uso de estas tecnologías:

Utilizar herramientas y recursos digitales para apoyar la comprensión de conocimientos y conceptos, (...) herramientas de colaboración y comunicación, (...) herramientas de productividad, (...) las redes sociales y participar en redes de aprendizaje aplicando las reglas de etiqueta digital (UNESCO, 2008; en SEP, 2011a, pp. 58-59).

No sería de extrañar entonces que tales dispositivos y sus respectivas aplicaciones aparecieran en la escena educativa como herramientas que pudieran impactar positivamente en los procesos de enseñanza y de aprendizaje al potencializar los entornos escolares con la utilización de medios tecnológicos en el acceso a la información local, nacional –e incluso mundial–, y de los procesos de comunicación a través de redes académicas entre los propios alumnos y sus maestros, o con otras comunidades situadas en latitudes diferentes. Desgraciadamente son todavía muy pocas las situaciones documentadas en que se pueda apreciar que se están utilizando con la frecuencia esperada y con un aceptable nivel de dominio en los salones de clase de las escuelas primarias oficiales, por lo que sería difícil identificar el nivel de desempeño de los profesores en los diferentes indicadores que señala la UNESCO para el uso de las tecnologías, excepto en un mínimo de casos en los que se observó que es generalmente el profesor quien manipula, consulta o proyecta y los estudiantes observan, escuchan y en determinados momentos también comentan.

Básicamente el equipo tecnológico utilizado se compone de la computadora y el video proyector, pero, aparentemente, los docentes aún no han incorporado del todo las aportaciones que estos artefactos pudieran acarrear a la educación, por lo que dejan pasar la oportunidad de aprovecharlas activamente con sus alumnos, como en el caso de las escuelas primarias que contando con una conexión a internet, aún no es común que los maestros permitan que sean los alumnos quienes utilicen sus dispositivos móviles para realizar consultas o elaborar y compartir productos escolares a través de las redes o el correo electrónico. Regularmente las ocasiones en que más posibilidades tienen los

alumnos de interactuar con los equipos informáticos son: en su casa cuando realizan trabajos extra clase, o cuando asisten en la propia escuela a las *Aulas de Medios*, que son espacios utilizados tanto para impartir conocimientos básicos de computación, como para indagar y consultar información relacionada con los contenidos de las asignaturas del plan de estudios. Desafortunadamente es común que en las escuelas públicas los aparatos y aplicaciones sean anticuados y sin el mantenimiento adecuado, o que carezcan de conectividad a la red de internet.

De cualquier forma, este tipo de situaciones evidencian claramente que la actividad del docente sigue siendo el ingrediente principal que impulsa la dinámica escolar, sin embargo, habría que aclarar que esto no significa que el estilo de enseñanza asumido sea solamente centrado en sus acciones y en la cátedra unidireccional, como se verá más adelante.

## **2. La secuencia de actividades para el aprendizaje**

Tradicionalmente se ha considerado que el profesor es el portador oficial de los conocimientos impartidos en la escuela, su rol principal se ha identificado con el de transmisor principal del saber ante un auditorio compuesto de alumnos, quienes al escuchar su cátedra y seguir sus indicaciones tendrían la posibilidad de acceder a los fundamentos de la cultura escolar. Actualmente esta percepción necesariamente ha tenido que ser modificada porque ya no es el depositario exclusivo de los productos de la ciencia, la gran cantidad de fuentes multimedia al alcance de la población en general en la era de la información la difunden de manera atractiva y abundante, lo que genera una dinámica que complementa y a veces hasta compite



con la que aporta el profesor en el aula (Salmerón, 2011).

Esta condición genera percepciones y prácticas en las que no se requiere de una persona que solamente distribuya sus saberes a quienes carecen de ellos, pero a pesar de todo, se sigue requiriendo de la presencia del profesor como agente educativo. De ahí la necesidad de re-conceptualizar las formas en que los profesores desarrollan la función de la enseñanza y para ello, en lugar de plantearnos una tipología de estilos de docencia donde se identifiquen prácticas predominantemente tradicionalistas u otras denominadas constructivistas, tendríamos que analizar las acciones que se intercalan en momentos específicos del desarrollo de la estrategia didáctica en cada fase de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, algunas pueden estar más centradas en el profesor e incluso pueden ser totalmente expositivas, dependiendo de los propósitos trazados, la concepción psicopedagógica del profesor, el interés y dedicación de los alumnos, las circunstancias contextuales, u otros; otras en las que el profesor generalmente conduce promoviendo que los alumnos sean los responsables de los procesos de indagación, análisis y construcción: y algunas más que pudieran considerarse como híbridas, compuestas o complementarias, en las que ambos estilos anteriores se entremezclan en diferentes momentos de la clase.

En ese sentido, podemos analizar los diferentes momentos de la práctica docente a partir de identificar los diversos tipos de actividad implementados para promover aprendizajes, esos momentos son: al inicio de la secuencia didáctica, durante el desarrollo del proceso de indagación y elaboración por parte de los alumnos, y al cierre. En resumen: al inicio, durante y al final de la secuencia didáctica aplicada.

### a) Al inicio de la clase y de la secuencia didáctica

Generalmente al iniciar la clase aparecen actividades realizadas directamente por el docente porque a través de ellas aprovecha para revisar, organizar y verificar el cumplimiento de algunas tareas. Una primera situación muy característica de la rutina escolar es el tradicional *pase de lista* para mantener registrada la asistencia diaria de los alumnos donde normalmente se acostumbra ir nombrando uno a uno y estos a su vez responden diciendo la palabra “presente” y levantando la mano para que el maestro los ubique espacialmente, de esta manera se aseguran de que el profesor no les “ponga falta” en el registro de asistencia.

Es tan común esta práctica en las escuelas primarias que en la mayoría de los casos revisados, los investigadores ni siquiera consideraron la necesidad de describir la manera en que esta rutina se desarrolla, pues pareciera que con solo consignar en los registros las frases “pasa lista” o “toma lista”, sería suficiente para que cualquier persona que leyera ese registro supiera a qué se refiere y la manera en que esta actividad se desarrolla. Sin embargo, no siempre se lleva a cabo de la misma manera: en ocasiones los docentes observan a los alumnos mientras éstos se encuentran ocupados en algún trabajo, y con el listado en la mano, van cotejando quiénes se encuentran presentes; en otras, preguntan directamente a los niños para que ellos les informen quién no asistió ese día.

Otra acción bastante habitual en las actividades escolares de inicio de la clase consiste en anotar en el pizarrón y en los cuadernos de los niños los datos del día, mes y año en que se encuentran. Aparentemente esta es una estrategia relacionada con el conocimiento y

utilización del calendario para contribuir en la ubicación temporal del alumno. La manera de cumplir con esta acción tiene por lo menos tres variantes principales: el maestro cuestiona a los alumnos por los datos de la fecha y es él personalmente quien la anota en el pizarrón, los alumnos la copian en su cuaderno; después de acordar los datos de la fecha pasa un alumno y la escribe en el pizarrón y el resto la copia; el maestro cuestiona, acuerdan los datos y son los alumnos quienes la registran en su cuaderno sin necesidad de registrarla en el pizarrón.

Este tipo de actividades consideradas como rutinarias se complementan con una estrategia más que regularmente se ubica en la primera fase de la jornada escolar, nos referimos a la revisión del cumplimiento y contenido de las tareas extra clase que fueron encargadas con anterioridad para contestar preguntas o resolver ejercicios, investigar información respecto de algún tema específico que se tratará en clase posteriormente, construir algún producto o simplemente conseguir el material con el que se elaborarán objetos en la sesión escolar. Para empezar, regularmente verifican si todos cumplieron con la encomienda, para ello se valen de diversas estrategias, entre ellas, es común que pregunten a todo el grupo, de manera general, si trajeron la tarea; después revisan uno por uno pasando por los lugares donde están sentados o formando filas de pie esperando su turno frente al maestro, y finalmente registrando en algún listado a quienes cumplieron y a los que no.

Habría que comentar que el cumplir con las tareas extra clase es considerado como un referente muy importante para los maestros en términos de que es una evidencia de la atención y el apoyo que los padres brindan a sus hijos y a la función que los docentes desarro-

llan en su beneficio. Al mismo tiempo y como una cuestión de disciplina y cumplimiento de compromisos –valores relevantes para la vida escolar–, aprovechan para sancionar y reprender a quienes no realizaron la tarea encargada, lo que se manifiesta explícitamente a través de un regaño, algún sermón y en ocasiones con la exhortación para que esa situación no se repita; adicionalmente también se manifiesta en el registro que lleva el profesor como “control de tareas” y que seguramente influirá en la calificación final del periodo o ciclo escolar.

Para completar la descripción de las acciones emprendidas dentro del salón de clase en esta fase inicial de la jornada diaria, en la que señalábamos es más frecuente encontrar la actividad concentrada predominantemente en la figura del docente, también se identificaron otro tipo de estrategias, mismas que pudiéramos relacionar con los momentos en que los profesores cuestionan para explorar o activar los conocimientos previos de los alumnos e incluso cuando brindan las primeras explicaciones introductorias o generales sobre el objeto de conocimiento a abordar. Algunas de estas estrategias son nombradas por Díaz Barriga Arceo y Hernández Rojas (2007) como preinstruccionales y las definen como:

Estrategias dirigidas a activar los conocimientos previos de los alumnos o incluso a generarlos cuando no existan... Su activación sirve en un doble sentido: para conocer lo que saben sus alumnos y para utilizar tal conocimiento como base para promover nuevos aprendizajes. En este grupo podemos incluir también a aquellas estrategias que se concentran en ayudar al esclarecimiento de las intenciones educativas que se pretenden lograr al término del episodio o secuencia educativa (p. 144).



En cuanto a la estrategia de activación de conocimientos previos y de esclarecimiento de las intenciones educativas encontramos que es común en las prácticas de los profesores que en esta fase introducen gradualmente a los alumnos en la temática a abordar, a veces describiendo un panorama general para contextualizar, otras utilizando los materiales y el contenido de las tareas extra clase; en ocasiones les cuestionan a través de preguntas detonadoras con palabras o expresiones clave que provocan la evocación de contenidos abordados en otro momento del ciclo escolar y en otras más, aprovechan las experiencias y anécdotas personales, e incluso las dudas que se identificaron en sesiones previas.

Como se pudo apreciar en las prácticas docentes, regularmente sucede en la jornada escolar que inmediatamente después de corroborar que se haya cumplido con la tarea encargada para resolver en sus casas, los docentes pasen ahora a revisar, y en muchos casos a utilizar en clase el contenido de la misma. La diferencia con la simple revisión para cerciorarse del cumplimiento de la tarea y de este momento en que el producto de la actividad extra clase se utiliza, radica en que para el docente cada una de esas opciones cumple propósitos diferentes: mientras que en la primera se trata de motivar en el estudiante algunos hábitos y conocimientos de tipo valoral, en el caso de la segunda opción se pretenden promover competencias más relacionadas con la aplicación de procedimientos (búsqueda, investigación, acopio, organización, etc.) y conceptuales (resolución de ejercicios para retroalimentar, conceptos, datos biográficos e históricos, elementos de teoría, entre otros).

Otra cuestión relevante es que en el momento mismo en que se comienza a revisar el

contenido de la tarea extra clase y se aprovecha la información contenida en ella en situación de interacción entre el profesor que pregunta sobre temas específicos solicitados, y los alumnos que comentan los resultados de su indagación extraescolar, así como en el momento en que se cuestiona y explica introductoriamente el tema, en realidad se está transitando a la siguiente fase de la secuencia didáctica, lo que significa que una buena parte de esta variedad de estrategias presentadas previamente, aunque se identifican incluso con las llamadas preinstruccionales, en realidad se enmarcan en la intersección que se genera entre la etapa de inicio y la de desarrollo: en la de inicio porque aparecen en la primera parte de la jornada y de la secuencia diseñada por el docente, y en la de desarrollo porque ya se empiezan a utilizar como herramientas de información y análisis y como referentes conceptuales para situar al alumno en el contenido a abordar durante esa clase.

### **b) La fase de desarrollo en la secuencia didáctica**

Entender la práctica pedagógica desplegada dentro del aula como una continuidad de acciones emprendidas por maestros y alumnos –donde cada una de ellas tiene un sentido y una temporalidad que no necesariamente se supedita a su propio inicio y cierre, sino que todas son antecedente de otras y todas están vinculadas entre sí en un sistema de enseñanza en que los propósitos específicos (aprendizajes esperados particulares) son parte integral de otros propósitos más generales (estándares curriculares y competencias)–, permite analizar ese tipo de acciones preliminares también en la fase de desarrollo.

La estrategia principal utilizada por los docentes para provocar la evocación de los

conocimientos previos y para involucrar a sus alumnos en la discusión del tema motivo de la clase, es dirigirles preguntas detonadoras con la intención de crear un ambiente en el que responda cualquier alumno, especialmente aquéllos que poseen los referentes conceptuales pertinentes o la experiencia previa respectiva. Simultáneamente o como consecuencia de las respuestas que los profesores reciben a las preguntas que les dirigen, y valorando la presencia de conocimientos previos mínimos necesarios para vincularlos como antecedente al nuevo tema o al siguiente nivel de dificultad, es común también que procedan con explicaciones generales en las que proporcionan la información básica acerca del contenido a abordar.

Aunque la estrategia de dirigir preguntas a los alumnos se ha identificado como recurso frecuente para activar, detonar o evocar recuerdos, e introducir y centrar el tema, debemos reconocer que es muy variada su utilización y múltiples los propósitos por los que los profesores recurren a ella, porque en realidad es el medio por excelencia del que se valen para promover y valorar la participación, el análisis y los aprendizajes en cualquier momento de la jornada, debido a que estas situaciones incitan la curiosidad y estimulan en los sujetos la necesidad de encontrar respuestas ante el conflicto cognitivo que esta estrategia provoca.

En contraste con la estrategia de dirigir preguntas para generar participación activa de los alumnos, en otras ocasiones se identifican situaciones en donde el docente explica a los alumnos los contenidos y éstos aparentemente solo escuchan pasivos, escriben al dictado y posteriormente resuelven ejercicios. Llama en especial la atención porque las prácticas identificadas en esas situaciones parecen asociarse a estilos de docencia que recuerdan los tiempos

de la cátedra centrada principalmente en la exposición del profesor.

Si esos momentos de la clase se analizaran por separado, sin relación con el resto de actividades de la estrategia didáctica y del contexto general en que fueron realizadas, efectivamente pareciera que denotan un estilo de docencia preponderantemente expositivo; sin embargo, al conocer en detalle la secuencia en que se llevan a cabo estos momentos de explicación temática, se puede apreciar que por una parte se deben a que aun cuando predomina la actividad de los profesores, en ocasiones se intercalan preguntas de reflexión y a veces de confirmación para cerciorarse de que los alumnos están entendiendo su exposición. En algunos casos se realizan también ejercicios de demostración en los que participan los propios alumnos, lo que viene a apoyar la idea de que en realidad solamente son momentos específicos en la estrategia general, pues la regularidad en la metodología implementada es la interacción entre ambos.

No cabe duda que Zabala (2000) tenía mucha razón cuando reflexionaba acerca de las variables que habría que considerar cuando se pretende organizar o analizar la práctica que desarrollan los maestros en el salón de clases, y que desde su punto de vista implica delimitar primero cuál sería la unidad mínima de análisis que represente lo que sucede en la práctica desde una visión procesual en la que se consideran estrechamente ligadas la planificación, la realización y la evaluación de la enseñanza:

(...) el orden y las relaciones que se establecen entre diferentes actividades determinan de manera significativa el tipo y las características de la enseñanza. Teniendo en cuenta el valor que adquieren las actividades cuando las colocamos en



una serie o secuencia significativa, hay que ampliar esta unidad elemental e identificar, también, como nueva unidad de análisis, las secuencias de actividades o secuencias didácticas como unidad preferente para el análisis de la práctica, que permitirá el estudio y la valoración bajo una perspectiva procesual (p.16).

En ese sentido, aunque se reconoce que cada una de las actividades que se llevan a cabo en el salón de clases puede concentrar la mayoría de las variables que intervienen en los procesos de enseñanza y aprendizaje (Sacristán, 1996), pueden ser valoradas de diferente manera y con intención también diversa, de acuerdo con el orden en que se dispongan respecto de las demás. Por ello, el basar el análisis de los diferentes estilos pedagógicos tan solo en el contenido y ejecución de cada actividad por separado conduce a apreciaciones limitadas de la práctica. Lo aconsejable es considerarlas dentro de toda la secuencia didáctica.

Así pues, después de haber tomado lista, revisado tareas, activado los aprendizajes esperados y brindado la explicaciones introductorias del contenido de aprendizaje planeado para ese tema, es el momento de pasar a la fase en la que los alumnos serán los responsables de utilizar lo comprendido a partir de la explicación brindada por el profesor; para ello resuelven ejercicios de aplicación de ese conocimiento, buscan información complementaria y la organizan para presentarla al colectivo o al maestro, o construyen algún producto específico donde se evidencie que se aprendió. En este momento, una condición insoslayable en la estrategia didáctica determinante en la posibilidad de lograr con éxito la tarea emprendida está condicionada por la necesidad de entender los alumnos, y acordar entre todos, lo que se va a hacer, la manera en que se hará, el tiempo

destinado a la tarea, los recursos que se necesitan para hacerlo y dónde conseguirlos, cuál será la organización, quiénes se juntarán con quién, con qué actitud y disciplina hacerlo, entre otros detalles más.

En el arranque de esta etapa regularmente los docentes brindan a los alumnos una serie de consignas e instrucciones precisas acerca de lo que cada uno o en conjunto deberán hacer. Se trata de explicar la manera en que se organizarán para ir realizando la secuencia de pasos y acciones a desarrollar para conseguir los propósitos planteados en esta fase de indagación y construcción personal de información y productos. En este momento se señalan rasgos generales de la actividad como los mencionados anteriormente, pero también se mencionan otros que incluso permiten a los alumnos conocer de antemano los criterios de valor con los cuales será revisado su trabajo, el producto del mismo y su desempeño personal o colectivo.

Habiendo acordado con los alumnos las tareas a desarrollar y ya con las instrucciones debidamente explicadas, los materiales entregados, los tiempos y responsabilidades definidos, por fin se llega el momento en que los alumnos son los principales actores en el desarrollo de la actividad. Se trata de que sean ellos quienes, individualmente o colaborando con otros compañeros, se enfrenten a situaciones en las que interactúen directamente con el objeto de estudio elegido, en otras palabras, que interactúen con el contenido de aprendizaje específico que el docente ha seleccionado del programa curricular y planificado especialmente para esa sesión escolar.

En las prácticas documentadas aparecieron una buena cantidad de evidencias de trabajo docente que pudiera decirse coinciden con las

recomendaciones pedagógicas establecidas en el Plan de estudios 2011, en ellas se nota que, en sintonía con la concepción constructivista del aprendizaje, los maestros procuran generar condiciones en las que los alumnos sean quienes realicen directamente la actividad y construyan sus propios conocimientos, pero son ellos, los docentes, quienes intervienen siempre y decisivamente en establecer los escenarios y las situaciones para que dicho proceso se realice, a través de:

### **Generar los ambientes propicios**

Generar los espacios y ambientes propicios para que se dé el aprendizaje no es cosa sencilla. Implica sacar el mayor provecho de la situación didáctica al lograr un cierto grado de sintonía entre el uso de los espacios y los objetos físicos (instalaciones, mobiliario, equipamiento y materiales); con los intereses, los conocimientos, las habilidades y los estados de ánimo de los sujetos. Lograr que los alumnos comprendan las instrucciones y se pongan a trabajar en la tarea es en sí mismo complejo, y si a ello se le agrega que se requiere establecer las relaciones humanas adecuadas con orden, respeto y disciplina para poder organizarse y operar, y al mismo tiempo para no entorpecer la tarea que otros están desarrollando, todavía es más complicado. Habría que añadir aún más ingredientes que también son necesarios en el establecimiento de espacios agradables para la convivencia y al mismo tiempo de ambientes propicios para el aprendizaje, ellos son: lograr que los alumnos mantengan el interés y la disposición hacia el trabajo, que se comprometan y trabajen en colaboración con otros miembros del grupo, que utilicen adecuadamente los materiales requeridos, que administren los tiempos destinados para cada fase en la realización de las actividades, que atiendan las expli-

caciones y sugerencias, que mantengan limpio, ordenado y seguro el espacio de trabajo, entre muchos más.

Como se puede ver, son una gran variedad de condiciones asociadas al ambiente las que en dado caso permiten u obstaculizan los procesos de aprendizaje en la escuela, y los maestros –los agentes responsables de organizarlas– implementan estrategias diversas para que con los recursos disponibles se aproveche el tiempo escolar de la mejor manera.

Las expresiones verbales más frecuentes en la cotidianidad escolar, destinadas a la búsqueda de los ambientes propicios para el aprendizaje son las asociadas con cuestiones de orden, disciplina, respeto a los demás y de atención a las explicaciones; pero también aparecen otras en las que bromean con los alumnos o reconocen y exaltan el buen desempeño, tratando de hacer más agradable y llevadera la jornada escolar. Al mismo tiempo, las exhortaciones para promover la participación y para que se involucren en las tareas designadas son otra constante.

### **Apoyar el desarrollo de la actividad individual y de equipos**

Pudiera pensarse que debido a que los alumnos se encuentran ocupados desarrollando la tarea mediante el seguimiento de las instrucciones que les brindó el profesor, éste pudiera ser un momento en el que su nivel de actividad disminuye y hasta sería posible que se tomara un descanso, pero por el contrario, para la mayor parte de ellos no es así, puesto que su responsabilidad y compromiso demanda ahora otro tipo de atención y la implementación de otro tipo de estrategias encaminadas a apoyar a los alumnos en el desarrollo del trabajo. Para empezar es frecuente observarlos acercándose



a los equipos, o con algunos alumnos en lo individual, para no perder de vista las acciones que ponen en juego al realizar la actividad, de esa manera constantemente están monitoreando y valorando si comprendieron o requieren de apoyo adicional.

De ser necesario, para ayudar a resolver dudas, el maestro brinda indicaciones y explicaciones complementarias a sus alumnos o les proporciona materiales y ejemplos de cómo hacerlo; incluso en ocasiones también les auxilia a resolver ejercicios, buscar información o a construir los productos requeridos.

### **Preparar la siguiente actividad, revisar trabajos y atender otros asuntos**

Otra forma de actividad docente que desarrollan durante el tiempo en que los alumnos se encuentran ocupados resolviendo las actividades encargadas, aparece cuando aprovechan esos minutos para revisar el avance o resultados de otras tareas previas; también cuando preparan los escenarios para la siguiente fase de la secuencia didáctica, o cuando se ocupan de atender otros pendientes a veces ajenos a los procesos de enseñanza y aprendizaje, generalmente relacionados con situaciones de la organización y la gestión escolar, e incluso algunos de índole personal.

Esa gran cantidad de actividades que desarrollan simultáneamente evidencia claramente que el trabajo docente no solamente se circunscribe al salón de clases y a las tareas de la enseñanza, sino que, aunque aquéllas son las funciones fundamentales del ser docente, la instrumentación de estas otras es sumamente relevante para las escuelas, porque el efectuarlas puede propiciar mejores condiciones organizativas y de gestión de recursos para que alumnos y maestros puedan interactuar mejor con el conocimiento.

De tal manera que el día a día del trabajo de los docentes abarca una complicada red de actividades que en ocasiones supera en cantidad a la función pedagógica, pero que sin ellas, tal vez se dificultaría aún más la tarea de enseñar.

Al respecto, Citlali Aguilar (en Ornelas, 2016), elaboró todo un listado de tareas escolares que son diferentes a la de enseñar, pero que en la cotidianidad de la escuela posibilitan la gestión de los aprendizajes, ella las denominó “de extra enseñanza”.

Finalmente, como resultado de las explicaciones y de seguir las instrucciones brindadas por los maestros, los alumnos consiguen arribar a un momento en que han resuelto los ejercicios de aplicación o elaborado objetos u otros productos en los que se conjugaron conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes.

La siguiente fase en la secuencia didáctica utilizada regularmente por los profesores en la jornada escolar busca la recuperación de los resultados generados durante ese proceso de interacción directa entre los alumnos y esa parte del objeto de estudio en particular, para ello, implementan también otra variedad de estrategias.

### **c) Evaluación de procesos, productos de la actividad y aprendizajes conseguidos**

Un concepto bastante amplio sobre la evaluación considera toda situación en que los profesores valoran los contextos, las participaciones de los alumnos, sus desempeños en la elaboración de productos y también cuando evalúan el alcance de los aprendizajes construidos. El plan de estudios 2011, en sintonía con el enfoque de la propuesta curricular, define la evaluación de los aprendizajes de los alumnos como “el proceso que permite obtener eviden-

cias, elaborar juicios y brindar retroalimentación sobre los logros de aprendizaje de los alumnos a lo largo de su formación; por tanto, es parte constitutiva de la enseñanza y del aprendizaje” (SEP, 2011, p. 22) y recomienda a los maestros que, además de la evaluación sumativa, implementen el uso constante de la evaluación formativa.

De acuerdo Arzola [coord.], Alarcón, Armendáriz, Cano, Fuentes y otros (2015), respecto de los fines de la evaluación, en algunos casos se evalúa para cumplir con las fechas y disposiciones administrativas de rendir informes de resultados; en otras, por el interés profesional de obtener evidencias respecto de avances en el aprendizaje que permitan atender directamente las necesidades de los alumnos; y en otras más, como práctica formativa en la cultura de la evaluación ejercitando la autoevaluación y la coevaluación.

Como es sabido, se consideran tres momentos generales de evaluación: inicial, de proceso y final, que de acuerdo con algunos investigadores coinciden perfectamente con las denominadas diagnóstica, formativa y sumativa. Sin embargo, para algunos de ellos la evaluación diagnóstica, que por lo regular se identifica con la que se aplica al inicio del ciclo escolar, puede ser considerada como una parte de la evaluación formativa porque su propósito es indagar los aprendizajes que inicialmente presentan los alumnos para tomarlos como base de la intervención docente (Scriven, 1967; Díaz Barriga y Hernández, 2002; Nirenberg, Brawerman y Ruiz, 2003, en SEP, 2012). Para el caso de los análisis que aquí se presentan, interesa esa concepción de la evaluación diagnóstica cuando se utiliza al inicio de una situación o secuencia didáctica porque en ese sentido efectivamente se puede considerar como parte de la evaluación formativa.

A propósito del enfoque formativo de la evaluación –cuyo propósito central es contribuir a la mejora del aprendizaje–, en el primer cuadernillo de la serie Herramientas para la evaluación en educación básica, publicado por la SEP en 2012 como apoyo conceptual para los docentes, se afirma que:

Regula el proceso de enseñanza y de aprendizaje, principalmente para adaptar o ajustar las condiciones pedagógicas (estrategias, actividades, planificaciones) en función de las necesidades de los alumnos... [y] favorece el seguimiento al desarrollo del aprendizaje de los alumnos como resultado de la experiencia, la enseñanza o la observación. Por tanto, la evaluación formativa constituye un proceso en continuo cambio, producto de las acciones de los alumnos y de las propuestas pedagógicas que promueva el docente (p.23).

Para el caso de las acciones docentes identificadas con los diferentes momentos en que los profesores obtienen evidencias y aplican juicios de valor para comprobar que los alumnos están accediendo a los conocimientos señalados por los programas de estudio –y con ello, que están aprendiendo–, interesa enfatizar la presencia de por lo menos cuatro tipos de situaciones principales: a) Uno, en el que los maestros evalúan constantemente las condiciones del ambiente en el aula y con base en el producto de esa valoración, introducen los cambios pertinentes para que los sujetos presentes puedan interactuar de la mejor manera entre ellos y los contenidos temáticos planificados; b) otro que se presenta cuando los profesores supervisan el desarrollo de las actividades propuestas durante la presentación, explicación y construcción de productos/resolución de ejercicios; c) uno más cuando los alumnos han concluido la tarea



encomendada y proceden a revisarla y a brindar retroalimentación y d) al que propiamente se le da el calificativo explícito de evaluación y sirve para recabar evidencias “objetivas” que orienten la toma de decisiones relacionadas con la asignación de calificaciones.

En todos los tipos de situaciones mencionados se pueden identificar momentos en que, de una u otra forma, los docentes hacen uso de la evaluación formativa porque centran su atención en la incidencia de factores que intervienen como condicionantes en el desarrollo de los procesos seguidos por alumnos en la adquisición de los aprendizajes a través de valorar sus respuestas y desempeños, además de analizar su propia actuación y efectividad de las estrategias didácticas implementadas, para, sobre la marcha, tomar nuevas decisiones y desplegar acciones correctivas o complementarias que permitan sacar el mayor provecho de cada situación. Por lo que es posible identificar su implementación en cualquier momento de la jornada escolar: al inicio, al ingresar al salón, organizarse y realizar las primeras actividades; en el desarrollo de la clase durante las explicaciones, exposiciones, discusión de temas y realización de ejercicios; y al cierre, ya sea en la revisión de productos o durante la implementación de situaciones explícitas de evaluación.

De tal forma que se puede considerar que cualesquier decisión que toman los docentes se deriva de actos conscientes (y a veces no tan conscientes) a partir de poner en práctica la evaluación formativa, ya sea para iniciar con tal o cual actividad, elegir el tipo de vocabulario a utilizar, disponer espacialmente el mobiliario y organizar el trabajo en pequeños grupos o individualmente, decidir qué actividades poner en cada momento, por cuánto tiempo, bajo qué consignas y a quién juntar con quién; disponer

qué materiales utilizar, cuándo y para qué; asumir cuándo es necesario volver a explicar, en qué enfatizar, sobre qué retroalimentar; decidir a quién llamar la atención, castigar o reconocer sus logros y cuándo y cómo hacerlo; qué evaluar, cuándo y con qué criterios e instrumentos; entre muchísimas cosas más. Se componen además de aquellos actos en los que el profesor se cerciora de que los alumnos hayan comprendido las instrucciones brindadas de manera general para que todos ellos, algún equipo o de manera individual, puedan desarrollar las consignas que les dio y de esa manera cumplir con una cierta actividad o la elaboración de algún producto, y en caso necesario, brindar nuevas orientaciones o explicaciones, animarles para que continúen y resuelvan o incluso, amonestar por la falta de interés o disposición para realizarla.

De manera genérica este tipo de valoraciones pudiera denominarse como “de monitoreo” porque la base de las decisiones de los docentes dependen estrictamente de apreciaciones personales conseguidas a partir de establecer la relación entre lo que se tiene que hacer para lograr tal cosa y lo que realmente se está haciendo y logrando, y el resultado de esa relación solamente se puede alcanzar a través de estar observando y valorando constantemente los recursos de que se dispone y la forma en que se está operando con ellos. Como consecuencia del producto de estos juicios se toman decisiones para ajustar la relación entre todos los factores considerados y se generan acciones para compensar las posibles carencias o dificultades.

Por otra parte, el tipo de situaciones de valoración agrupadas en c) cuando los alumnos han concluido la tarea encomendada, se identifica en especial con los momentos de la jornada en que ambos sujetos (docente y alumnos)

ponen en marcha estrategias que corresponden a la fase de cierre. Se incluyen situaciones en que los profesores dedican tiempo especial para la revisión del producto elaborado cuando los alumnos han concluido la actividad y pudiera incluirse también la revisión de las tareas extraescolares. En este momento se aprovecha para cerciorarse de que hayan cumplido con la tarea, que la hayan realizado de la mejor manera posible en concordancia con las indicaciones que se les dieron, y fundamentalmente, para revisar el contenido de la misma en el sentido de los posibles conocimientos adquiridos derivados del propósito que motivó el diseño y ejecución de ese trabajo.

En este momento del desarrollo de la estrategia didáctica aparecen una gran cantidad de acciones promovidas por los profesores y todas ellas forman parte o se derivan de un momento de evaluación en el que pareciera que con solo revisar si se hizo o no la actividad y si se realizó adecuadamente fuera suficiente, pero por el contrario, ese momento es uno de los más importantes en la estrategia didáctica pues precisamente es el detonante que al corroborar los logros alcanzados y el acercamiento a los aprendizajes esperados por los alumnos, permite diseñar, e incluso brindar al mismo tiempo, la retroalimentación requerida, convirtiéndose así en una de las más intensas situaciones de enseñanza y de aprendizaje, donde el docente, los alumnos y el conocimiento interactúan ampliamente y el producto de esta interacción deriva en los aprendizajes esperados.

Otro tipo de situaciones está caracterizado por los momentos en que los profesores llevan a cabo acciones relacionadas con la aplicación de exámenes y otras prácticas en las que utilizan diversas estrategias y herramientas de eva-

luación con sus alumnos, a lo que propiamente se le identifica con el calificativo de evaluación (agrupadas en el inciso “d” de la tipología señalada más atrás) y que llevan como propósito disponer de evidencias para la toma de decisiones.

En la Educación Básica, el docente es el encargado de la evaluación de los aprendizajes de los alumnos, por lo que debe recolectar evidencias, medir los aprendizajes en el aula, calificar y tomar decisiones que permitan mejorar los desempeños de los alumnos para dar seguimiento a su aprendizaje (SEP, 2012, p.23).

Respecto de los exámenes diseñados por los profesores o por instancias locales, e incluso nacionales, se puede decir que son una herramienta presente en la escena escolar desde hace ya bastante tiempo y que han sido utilizados por la escuela esencialmente para dar cuenta de los resultados obtenidos por los estudiantes. Por tradición se asocia el examen de conocimientos –parcial, mensual, semestral, final del curso; por tema, proyecto, módulo, o bloque–, con la asignación de una cierta nota o calificación numérica, misma que termina por ser considerada como la síntesis de las apreciaciones de quien interviene aplicando, estimando, opinando o revisando criterios y porcentajes, a través de promediar precisamente el resultado obtenido en el examen con otras apreciaciones más subjetivas acerca del desempeño del alumno.

Llama la atención otra variante en el uso del examen porque al mismo tiempo en que el docente pretende llevar a cabo una evaluación donde se indagan los conocimientos de sus alumnos, se aprovecha también para brindarles una experiencia formativa de autoevaluación a través de una estrategia en la que primero



permite que cada uno vaya respondiendo a las preguntas, según sus apreciaciones, eligiendo la respuesta que les parezca adecuada, para luego él mismo dar a conocer la respuesta correcta. Lo interesante es que son los propios alumnos quienes revisan los aciertos, analizan los desaciertos y a la vez se convierte en una situación de retroalimentación y de aprendizaje.

En otras ocasiones, también son los alumnos quienes participan proponiendo los aspectos que se evaluarán en los productos a construir, sin embargo, habría que aclarar que este tipo de situaciones de evaluación no son frecuentes en las prácticas, solamente donde los maestros, además del examen, utiliza otros medios y generan prácticas de evaluación diferentes. Por ejemplo, cuando se practica una estrategia en la que sus alumnos se evalúan entre sí (coevaluación), emitiendo opiniones e incluso calificando numéricamente el trabajo y el desempeño de sus compañeros en situaciones en que el producto conseguido por los equipos de trabajo se expone ante todo el grupo. Este sistema de evaluación se aprecia como práctica que, además de permitir valorar los productos alcanzados, permite también incorporar a los alumnos en una cultura de la evaluación de manera participativa, respetuosa y democrática.

Podría entonces pensarse que prácticas con esas características corresponden a estilos de docencia muy personales, seguramente derivadas de sus concepciones psicopedagógicas y las intenciones de concretar las sugerencias didácticas obtenidas a partir de sus conocimientos teóricos y entendimiento de los propósitos indicados en el plan curricular.

Por otra parte, la actitud de los alumnos hacia la coevaluación se va construyendo gracias al ejercicio cotidiano conducido por los

maestros y luego se va naturalizando tras los procesos seguidos a través de aprovechar los momentos en que se revisan los productos de la actividad de todos o solamente de algunos, de manera individual o en equipos, al socializar ante el resto del grupo tanto lo producido como la experiencia vivida. Una parte decisiva en la aplicación de esa estrategia se encuentra en la etapa previa a la presentación en donde los profesores acuerdan con sus alumnos los criterios para evaluar tanto el producto como la manera en que lo presentan, al igual que el contenido y los elementos que debería contener; posteriormente lo llevan a la práctica respetando el desempeño de los demás y aprovechando las reflexiones que sobre la marcha se van presentando.

Adicionalmente, se podría hablar de un quinto tipo de situaciones de evaluación referida a los momentos en que el docente analiza la efectividad de la estrategia didáctica utilizada y su propio desempeño como animador de procesos cognitivos, para ello requiere aplicar la autocrítica sobre su actuación en términos de la eficacia del plan de trabajo construido y desarrollado, y la pertinencia y calidad de su intervención para animar, conducir, explicar, compartir y evaluar.

### **Algunas reflexiones**

La práctica docente que desarrollan los profesores durante la jornada escolar es sumamente intensa y sujeta a una inmediatez regida por gran cantidad de actividades y situaciones en las que requieren tomar decisiones lo más pertinentemente posible de acuerdo con las necesidades sentidas. La gran variedad de responsabilidades a que se encuentra sometida su práctica les exige participar en tareas que superan por mucho el ámbito de los procesos

de enseñanza en el aula y se extienden a todo el escenario escolar, e incluso en tareas como la construcción del plan de clase, la revisión de instrumentos de evaluación y asignación de calificaciones, la relación con los padres de familia y en la participación en procesos de actualización docente. Su responsabilidad y dedicación trasciende además el espacio y los tiempos escolares.

Debido a esta condición de intensidad e inmediatez es sumamente difícil que los docentes dispongan de tiempos específicos en los que puedan detenerse y reflexionar sistemáticamente sobre la efectividad de las estrategias didácticas implementadas, aun así, y por la necesidad de resolver al momento, no se puede negar que permanentemente evalúan situaciones y avances y toman decisiones para resolver problemáticas y diseñar la siguiente estrategia didáctica a aplicar.

Además, con la consigna oficial de la aplicación del Plan y los programas de estudio, es obligación de los docentes planear, desarrollar y evaluar los aprendizajes en concordancia con las sugerencias didácticas y el enfoque definido en los principios pedagógicos que ahí se consignan, razón por la cual se pudiera esperar que las prácticas docentes efectuadas se corresponden con tal orientación, sin embargo, es difícil rastrear ampliamente la presencia o ausencia de la propuesta oficial y el cumplimiento cabal de la orientación psicopedagógica sugerida en ella, en todo caso se aprecia la coexistencia de esos elementos con otros que han aparecido en las prácticas de los maestros a través de por lo menos las últimas décadas.

Aun así, y tomando como referente por lo menos la manera en que la generalidad interactúan con sus alumnos, y sin considerar la

especificidad de los contenidos que abordan, se puede afirmar que en las estrategias y actividades desarrolladas por los profesores en los diferentes momentos de la secuencia didáctica, se aprecian acercamientos a las recomendaciones pedagógicas declaradas en la propuesta curricular.

Por otra parte, la diferenciación en los estilos de docencia al conducir los aprendizajes, en cuanto si se pudieran identificar como más tradicionalistas o constructivistas, en realidad la manera en que se manifiestan depende más del propósito y la etapa de desarrollo en que se ubica la actividad dentro de la estrategia didáctica y la secuencia de tareas diseñadas para la jornada escolar, pues se nota que generalmente se intercalan momentos en que el profesor aparece como la figura central en esa etapa (especialmente cuando presenta los temas, brinda explicaciones generales o cuando da instrucciones), y en el alumno cuando son ellos mismos (en equipo, de manera grupal o individual) quienes reflexionan, comentan, resuelven algún ejercicio o construyen productos. O en ambos, cuando interactúan acordando tareas y compromisos, cuando resuelven ejemplos de manera grupal siguiendo indicaciones y utilizando preguntas dirigidas, cuando los alumnos comunican sus dudas y el maestro interviene para despejarlas, y en los momentos de análisis y revisión de productos construidos a través de cuestionamientos y respuestas, explicaciones, justificaciones, revisión argumentada (colectiva o individualizada docente/alumno) de ejercicios y productos relativos al tema.

Así mismo, en la práctica de la evaluación de los aprendizajes se perciben rasgos de la incorporación del enfoque formativo aunque, al igual que sucede con las situaciones didácticas aplicadas, aparentemente no siempre son cons-



cientes ni dominan los fundamentos psicopedagógicos del plan de estudios vigente, pero en su práctica se percibe que han asimilado parte del discurso oficial y la presencia de estrategias didácticas propias y de otros colegas, que fueron construidas recientemente en el marco de la actual reforma o adquiridas a través del tiempo y que hoy, con algunos ajustes, se adaptan y utilizan en sintonía con la actual propuesta.

De acuerdo con los resultados encontrados, surge un concepto de evaluación que se aprecia como muy relevante porque no solamente centra la atención en los procesos y productos de la actividad cognitiva de los alumnos, sino que incorpora también toda la diversidad de juicios que el profesorado elabora al discernir y disponer de una manera específica los escenarios posibles, la multiplicidad de recursos, las estrategias y los demás elementos que contextualizan y soportan cada situación de aprendizaje en cualquiera de los momentos en que se lleva a cabo la actividad (al inicio, durante el desarrollo o al final), de tal forma que se puede afirmar que los docentes evalúan todo y en todo momento no solo porque les corresponde hacerlo, sino porque la evaluación es una cuestión vital en la práctica pedagógica.

Necesitan forzosamente evaluar todo: las tareas, los productos, las actitudes, las relaciones entre los sujetos, las condiciones ambientales y materiales, el esfuerzo, el interés y la dedicación, los conocimientos previos, los construidos y los que se les dificultan; en todo momento: al inicio como diagnóstico, continuamente para retroalimentar y ajustar la estrategia didáctica, y al final de periodo y ciclo escolar para emitir juicios de valor y calificaciones; a todos: a cada uno de sus alumnos para conocerlos afectiva y cognitivamente con la intención de apoyarles

en sus aprendizajes y en su formación como seres humanos y sociales; al ambiente escolar y los otros sujetos con quienes interactúa; y su propio desempeño respecto del funcionamiento de la estrategia implementada y el impacto logrado en los aprendizajes de su alumnos, su actitud y el cumplimiento de su función como trabajador de la educación en el marco de pertenencia a una institución escolar.

Como se puede apreciar, los maestros convierten toda situación de aprendizaje o de revisión y cumplimiento de tareas en una situación de evaluación y, a su vez, cada situación de evaluación se aprovecha para generar una retroalimentación y aprendizaje, pues es común que cuando piden a sus alumnos que presenten el producto elaborado, por lo menos revisen que lo hayan concluido o que hayan alcanzado un nivel de avance satisfactorio; que esté bien hecho, limpio, con ortografía adecuada; que mantengan una disciplina aceptable; que lo hayan realizado en colaboración con los otros participantes, y lógicamente, que les haya dejado el aprendizaje que se esperaba. Al mismo tiempo que están revisando, aprovechan para brindar explicaciones complementarias o para centrar la atención en el aspecto que interesa de acuerdo con el propósito de la actividad; para dar nuevas instrucciones; elogiar, premiar, amonestar, intimidar, regañar y castigar; brindar ejemplos, generar discusiones sobre el tema, entregar otros apoyos y proponer nuevas actividades complementarias de acuerdo con el nivel de éxito estimado. Regularmente pasa lo mismo cuando aplican un examen o “califican” un producto final.

Ante este panorama, se puede afirmar que los profesores asumen el rol que les corresponde como responsables de desarrollar y evaluar

la enseñanza para promover los aprendizajes indicados en el plan y los programas de estudios, esforzándose día a día por mejorar su práctica, pero limitados e intimidados por un entorno institucional, social y económico tan demandante que, aunque dice pretender apoyar su función, no siempre cumple con esa expectativa porque por el contrario, debido al nivel de exigencia hacia la profesión docente, les genera elevados niveles de angustia y decepción que de alguna forma incide en su formación continua y su rendimiento como promotores de aprendizajes.

### Referencias bibliográficas

- ALTET, M. (2005). *La competencia del maestro profesional o la importancia de saber analizar las prácticas*. En: La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias. L.Paquay, M.Altet, É. Charlier, P. Perrenoud (Coords). Pp. 33-48. Fondo de Cultura Económica. México.
- ARZOLA F. D. (coord.); Alarcón N. D., Armendáriz P. H., Cano M.I., Fuentes R. R., Gaytán D. C., González O. A., Gutiérrez R. M., Loya O. C. y Ruiz L. S. (2015). *Reformas y políticas educativas para la educación primaria. Centros escolares, los sujetos y sus perspectivas*. Informe de investigación, Centro de Investigación y Docencia.
- BARRERO R. F. y Mejía V. B. (2005). *La interpretación de la práctica pedagógica de una docente de matemáticas*. Acta Colombiana de Psicología (14), 87-96. Universidad Católica de Colombia.
- DÍAZ BARRIGA A. F. y Hernández R. G. (2007). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. Segunda edición. Mc Graw Hill Interamericana Editores, México.
- FIERRO, C. y Fortoul, B. y Rosas, L. (1999). *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación-acción*. En Análisis de la práctica docente 2008, antología del Centro de Investigación y Docencia. Pp. 17-42.
- GARCÍA B. K. (2011). *Encuentros y desencuentros de los docentes sobre la reforma 2009 a nivel primaria*. En Memoria del XI Congreso Nacional de Investigación Educativa.
- GARCÍA-CABRERO C. B., Loredó, J. y Carranza, G. (2008). *Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión*. Revista Electrónica de Investigación Educativa, Especial. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenido-garcialoredocarranza.htmlpp>
- INEE (2015). *Los docentes en México. Informe 2015*. México: INEE.
- ORNELAS, C. (2013). *El sistema educativo mexicano*. La transición de fin de siglo. 2ª ed. México: FCE.
- RIVAS E. M. (2015). *La evaluación de los aprendizajes en educación primaria*. Tesis para obtener el grado de maestría en educación por el Centro de Investigación y Docencia
- SACRISTÁN, J. G. y Pérez G. A. I. (1996). *Comprender y transformar la enseñanza*. Morata. 5ª Edición. Madrid.
- SALMERÓN S. M. (2011). *Estilos de enseñanza y funciones del profesorado*, en EFDeportes.com, Revista Digital. Buenos Aires, Año 16, N° 156, Mayo de 2011. Recuperado de <http://www.efdeportes.com/>
- SEP (2011). *Plan de estudios 2011. Educación Básica*. Dirección General de Desarrollo Curricular, Subsecretaría de Educación Básica de la Secretaría de Educación Pública.
- SEP (2011a). *Acuerdo 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica*. Dirección de Enlace y Vinculación adscrita a la Dirección General de Desarrollo Curricular de la Subsecretaría de Educación Básica de la Secretaría de Educación Pública. México
- SEP (2012). *El enfoque formativo de la evaluación*. Cuaderno 1 de la serie Herramientas para la evaluación en educación básica coordinado por la Dirección General de Desarrollo Curricular de la Subsecretaría de Educación Básica de la SEP. México.
- STENHOUSE, L. (2003). *Investigación y desarrollo del currículum*. Morata. 5ª ed. Madrid.
- ZABALA V. A. (2000). *La práctica educativa. Unidades de análisis* En: La práctica educativa. Cómo enseñar. Editorial Gráo, 7ª Ed. España.



# Siguiendo las huellas de las reformas educativas en las escuelas primarias

## Resumen

En este trabajo se analizan los resultados de un cuestionario que se aplicó a docentes de educación primaria con relación a sus condiciones laborales en el contexto de la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB, 2011) y la Reforma Educativa 2013 (RE). Esta investigación se derivó de un proyecto más amplio que realizó el *Cuerpo Académico de Política y Gestión en Educación* del Centro de Investigación y Docencia. En el proyecto general se trabajó un estudio cuantitativo y otro cualitativo, los datos que se presentan corresponden a la etapa cuantitativa y abarca a profesores y profesoras de educación primaria que laboran en los municipios de Ahumada, Chihuahua y Juárez.

**Palabras Claves:** Condiciones laborales, profesores de primaria, reforma curricular, reforma laboral

## Abstract

This paper analyzes the results of a questionnaire that was applied to primary school teachers in relation to their working conditions in the context of the Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB, 2011) and the Reforma Educativa 2013 (RE). This research was derived from a larger project carried out by the *Cuerpo Académico de Política y Gestión en Educación* of the Centro de Investigación y Docencia. In the general project, a quantitative and qualitative study was carried out, the data presented correspond to the quantitative stage and covers primary school teachers who work in the municipalities of Ahumada, Chihuahua and Juárez.

## Keywords

Working conditions, primary teachers, curricular reform, labor reform

\* Profesores investigadores del Centro de Investigación y Docencia

## Introducción

En la época contemporánea, caracterizada por el cambio incesante y acelerado, la educación debe enfrentar la difícil tarea de formar a los ciudadanos que este mundo, envuelto en profundas inquietudes, inequidades e incertidumbres, requiere. Como uno de los baluartes de la modernidad, la educación se considera un elemento preponderante para alcanzar el progreso, la palanca fundamental para erradicar los problemas más apremiantes de la sociedad (Quintero, 2015).

Evidentemente, México no se encuentra al margen del contexto antes descrito y debe implementar estrategias y acciones en el campo educativo que le permitan estar a la altura de las demandas sociales. Por su naturaleza compleja, esta actividad merece toda la atención de los actores involucrados en ella y resulta importante analizar las líneas de política educativa que se han trazado y que por lo regular se concretan en reformas de diversa índole.

La Reforma Integral de la Educación Básica (SEP, 2009), también conocida como RIEB, al igual que otras reformas de este tipo en la región, refleja la tendencia y orientación del cambio a nivel internacional, pero conservan sus características y condiciones específicas en lo político, social, cultural y económico de cada país. Así pues, desde las últimas décadas del siglo XX se han diseñado y aplicado modificaciones a los planes y programas de estudio en atención a variadas exigencias internacionales que se generalizan en la región.

Para hablar del rumbo de la educación básica en México en los últimos tiempos, el punto de partida es el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB, 1992), publicado en el Diario Oficial de la Fe-

deración el 19 de mayo de 1992, documento firmado por la Secretaría de Educación Pública, el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación y los Gobernadores de los Estados, el cual propuso una reorganización del sistema educativo que a través de un mecanismo que en ese momento se tipificó como “federalización”, se realizó la transferencia de los servicios otorgando la rectoría administrativa de la educación a las entidades federativas, se llevó a cabo además una reforma curricular y pedagógica expresada en la reformulación de los contenidos y materiales educativos, así como el planteamiento de transformaciones en los esquemas de financiamiento y la llamada revaloración de la tarea docente, que creó el Programa de Carrera Magisterial, así como los procesos formativos desplegados con el Programa Emergente de Actualización del Maestro.

El contexto de reformas se consolidó aún más con las modificaciones a los artículos 3° y 31 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, realizadas en 1993 y 2001, donde la educación secundaria y preescolar, respectivamente, se incorporan al sistema de educación básica obligatoria, en el que tradicionalmente solo se ubicaba a la primaria.

En términos generales podemos afirmar que las reformas educativas que se impulsaron en la región a finales del siglo XX se caracterizaron por un reemplazo de la concepción nacionalista de la educación que había sido sostenida por el Estado desarrollista (ahora conocido como Estado benevolente), por otra que parte de un Estado liberal que funciona de acuerdo con las reglas del mercado, considerando de diversas formas que la educación debe incluir elementos de oferta y de demanda. De igual manera, se puede reconocer el desarrollo de una estrategia relativamente común para ini-



ciar la reforma, que parte de un reconocimiento de la crisis interna del sistema educativo y de la necesidad de realizar cambios a partir de los requerimientos que emanan del proceso de mundialización. Así se identifican una serie de problemas vinculados con la «falta de calidad de la educación», tales como altos índices de repetición, menor dominio de aprendizajes que muestran los estudiantes, falta de renovación de los métodos de enseñanza. En ocasiones esta situación es documentada por diversos estudios nacionales e internacionales (Díaz e Inclán, 2000, p. 6).

Las líneas de política educativa desplegadas en el ANMEB se prolongaron y profundizaron a lo largo de los siguientes veinte años. En el inicio del milenio, específicamente en el 2004, se reinició el ciclo de reformas, comenzando con la Educación Preescolar, a través del Programa de Renovación Curricular y Pedagógica, donde se pretendía garantizar que cada alumno viviera experiencias diversas para su desarrollo a través de la adquisición y desarrollo de competencias de tipo afectivo, sociales y cognitivas, partiendo de lo que los propios alumnos han construido socialmente; a la vez se pretendió resolver la falta de articulación entre preescolar y primaria (SEP 2004).

Para la educación secundaria, después de su incorporación a la educación básica en 1993 con su nueva propuesta curricular y su vinculación con primaria, se dio una segunda importante decisión el 26 de mayo de 2006 al publicarse un nuevo Acuerdo Secretarial en el Diario Oficial de la Federación, donde se ordena la renovación de la currícula, así como medidas en la profesionalización de los docentes y directivos del nivel, el mejoramiento de la infraestructura y del equipamiento escolar, así como de nuevas formas de organización y gestión.

Luego, en el 2009, le tocó su momento a la educación primaria, con una orientación semejante, de tal forma que entre 2004 al 2011, este enfoque curricular se había implantado en toda la educación obligatoria. El *enfoque por competencias* había sido establecido finalmente, así como los esfuerzos hacia la articulación de los tres subniveles educativos.

El desarrollo de una nueva propuesta curricular tiene implicaciones muy amplias y diversas, entre ellas un análisis del contexto en el que se están desplegando estas acciones:

Al igual que la mayor parte de los países de la región, en México existe una acentuada desigualdad educativa, fenómeno del cual la diferencia de aprendizajes es una de sus manifestaciones más notorias. Uno de los hechos constatados en forma más sólida en la investigación es la relación de esta desigualdad con las diferencias en el nivel socioeconómico de los alumnos. Para la mayor parte de los niños y jóvenes, la educación formal no ofrece iguales oportunidades de aprender, sino que reproduce, multiplica e incluso intensifica las diferencias de entrada al sistema (Blanco, 2009, p. 1020).

Aunque la tarea ha sido compleja por la variedad de contextos que se tienen en el país, la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) finalmente se generalizó aun presentando en ocasiones tensiones, resistencias y algunos pendientes.

Con la RIEB las escuelas enfrentaron el reto de incorporar un nuevo plan de estudios, un nuevo enfoque, un nuevo mapa curricular, nuevos contenidos, los docentes, como uno de los últimos eslabones de la cadena, debieron enfrentar retos buscando la mejor manera de llevar a cabo la tarea, con la escasa capacitación que en su momento ofreció el sistema educativo y la que puedan obtener por ellos mismos.

Visiblemente las demandas sobre el quehacer docente han aumentado, como lo señala Marcelo: “la docencia como profesión está sufriendo cambios debido a la evolución de las demandas de la sociedad hacia los sistemas educativos” (2009, p.15); esto también se ha incrementado con los avances tecnológicos así como el incremento de la competitividad de los factores de la producción, la labor docente se ha complejizado: por un lado su rol ha resentido cambios, y por otro, su desempeño está sometido hoy a diversas miradas y escrutinios, representados de manera preponderante por la conformación de sistemas de evaluación, de tal forma que se están experimentando nuevas tensiones, a la vez que se han generado respuestas individuales y colectivas de éstos actores a las distintas presiones y demandas.

Cada institución funciona como un colectivo en el que el docente forma parte de un equipo de trabajo, pero a su vez, cada uno se percibe a sí mismo como un individuo con necesidades y características propias, cuya formación, experiencia y situaciones de vida personal y profesional le permiten ver su entorno y condiciones laborales desde diferente perspectiva.

La RIEB en México enfrentó tal problemática que ha ido sufriendo una serie de cambios que no van a la par en cuanto a diseño, capacitación y materiales, mucho menos a organización, infraestructura y equipamiento con lo que se pretende lograr mejoras en el currículo.

Ruiz (2012) menciona que:

La RIEB ha sido un proceso extenso de ajustes curriculares orientados a mejorar el aprendizaje de los estudiantes. En consonancia con las tendencias registradas a nivel mundial, el nuevo currículum de la educación básica en México se ha plan-

teado bajo un enfoque de educación por competencias (p.52).

En el 2014, cuando estaba cerrándose apenas el proceso reformador de la RIEB, se inicia la promoción de otra iniciativa de tipo curricular concretada en la construcción, publicación y puesto en marcha de un Nuevo Modelo Educativo que contiene los elementos de la RIEB ajustados en una propuesta curricular más detallada.

Reformas de otra naturaleza que impactan a los profesores de educación básica y de educación media, también se emprendieron desde 2007 con la reforma a la Ley del Instituto de Seguridad y Servicio Social de los Trabajadores al Servicio del Estado (ISSSTE) mediante la cual se aumentaron las cotizaciones y sobre todo los años de servicio para el sistema de jubilación. Esto atrajo movilizaciones y diversas tensiones de contingentes en diferentes localidades del país.

En 2008 se firma entre el gobierno federal y la representación sindical nacional la Alianza para elevar la Calidad de la Educación (ACE) que inaugura el concurso de oposición por las plazas de docentes.

A partir de diciembre de 2012, se continuó con un conjunto de medidas en el ámbito laboral y administrativo que se convierten en tensiones y reacciones por parte de los profesores en el país, como respuesta a los ajustes a sus condiciones laborales.

De modo que son dos vías de reforma que se han vivido en las últimas décadas como aquí se explica: una de tipo curricular y organizacional que inició en 1992, se prolonga en el 2004, 2006, 2009, 2011 y 2014, y otra de tipo laboral y administrativo que se inició en el



2007 y se complementa en el 2013 con la Ley General del Servicio Profesional Docente, que impactaba principalmente en la posibilidad de permanecer o de ser removido de la actividad docente, sujeto a un conjunto de evaluaciones. Estas reformas comprendieron también la declaración de autonomía del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE).

Cabe mencionar que existe una estrecha relación entre bienestar laboral y las condiciones laborales, si hay mejores condiciones laborales conllevan a un mayor bienestar laboral y éste deriva en mayor productividad, de este modo, proporcionar seguridad laboral, mejores condiciones que lleven a la satisfacción laboral así como oportunidades de formación continua, podrían garantizar mejores resultados en las evaluaciones del desempeño docente en nuestro país.

Fuentes (2010) define las condiciones laborales docentes como:

Todos aquellos efectos derivados de elementos normativos que determinan obligaciones y derechos a los trabajadores contratados para ejercer su función en el sistema educativo nacional y que en particular delimitan al cargo de docente y directivo para el cual se ha contratado en la enseñanza...hasta su jubilación o retiro (p.46).

Desafortunadamente las reformas implementadas dejan la situación laboral del docente cada vez más vulnerable, cuando es el Estado quien debiera asumir la responsabilidad de ofrecer y garantizar en sus políticas educativas mejores condiciones para los trabajadores dada la relevancia del quehacer educativo y que son los docentes quienes lo realizan, tomando en cuenta que con las políticas por sí mismas no

alcanzarían su fin sin la intervención de sus actores primarios que son los maestros.

Es importante señalar que a los docentes en formación se les enseña que la educación debe ser “un proceso mediante el cual se potencia el desarrollo humano, el progreso espiritual, social, cultural y económico de las sociedades” y que además “lleva implícita la capacidad de inculcar el respeto por los derechos humanos en forma profunda” (Garbanzo, 2011, p. 90); sin embargo, las políticas educativas deberían empezar por el respeto a los derechos humanos, principalmente de salud, integridad personal, seguridad, de trabajo, certeza laboral y todos aquellos que impacten en las condiciones laborales de los docentes.

Las condiciones laborales de los profesores y profesoras en México posiblemente han resentido efectos de estos cambios enumerados. De esta forma se derivó la pregunta que motivó a la presente investigación:

¿Qué percepciones tienen los docentes de educación primaria de los municipios de Ahumada, Chihuahua y Juárez, de sus condiciones laborales a partir de la Reforma Integral a la Educación Básica, vista desde la llegada de una nueva reforma educativa en 2013?

El material empírico del que se deriva el análisis de esta investigación procede de un cuestionario, donde se rescatan los puntos de vista de los docentes con respecto al objeto de estudio, lo que sienten o piensan. La percepción implica “la comprensión de los fenómenos sociales en tanto fenómenos de relación entre individuos y sociedad [y] permite estudiar a las personas y grupos frente a fenómenos complejos e interconectados con otros fenómenos sociales”(Vander Z., J,1990, p. 3).

## **Estrategia metodológica**

Este trabajo se derivó de un proyecto más amplio que realizó el *Cuerpo Académico de Política y Gestión en Educación*, del Centro de Investigación y Docencia. En el proyecto general se trabajó un estudio cuantitativo y otro cualitativo.

Este reporte corresponde a la etapa cuantitativa y abarca a profesores y profesoras de educación primaria que laboran en los municipios de Ahumada, Chihuahua y Juárez, los cuales concentran poco más del 63% de la población de esta entidad federativa (INEGI 2010).

Previamente se construyó el cuestionario el cual fue sometido a una prueba piloto para visualizar su confiabilidad mediante un “test-retest”, con una diferencia de 15 días entre cada aplicación; el cuestionario incluyó tres tipos de ítems: de opción múltiple y dos tipos de escala: la de “Likert” y la de “Diferencial Semántico”. Enseguida se sometió a pruebas estadísticas donde los ítems de opción múltiple se sometieron al procedimiento estadístico de la “r de Pearson”, la cual arrojó un coeficiente de correlación del .717; a las escalas se les aplicó la prueba “Alfa de Cronbach”, que arrojó un 0.78 de coeficiente de correlación, lo cual significó tener un nivel aceptable de estabilidad para los criterios científicos. De 190 ítems que conformaban la propuesta original del instrumento, se redujo a 159, ya que se quitaron los que tenían un coeficiente menor al .7%.

La población y muestra consideró los Municipios de Juárez y Chihuahua; a los profesores del Municipio de Ahumada, por ser poco por ser una población muy reducida, la aplicación fue de tipo censal. La muestra fue de tipo aleatoria simple, independiente por Municipio; y para el cálculo de ella se usó el pro-

grama estadístico STATS con un error máximo de aceptación del 5%, con un nivel de 97 de confiabilidad.

Se trabajó desde el enfoque cuantitativo, utilizando el método de la encuesta y la técnica del cuestionario con 159 preguntas que se aplicaron en un total de 150 escuelas primarias seleccionadas al azar, con la participación de 1112 docentes. Los sujetos encuestados se distribuyeron de la siguiente manera: 325 del municipio de Chihuahua, 352 del municipio de Juárez, que suman 677, pero en realidad se aplicó a 1112 profesores y profesoras incluyendo el total de profesores de primaria que laboran en el Municipio de Ahumada, por lo que se rebasó el criterio muestral mínimo requerido.

El presente trabajo se realizó sobre las opiniones de los docentes de primaria recaudados en el año de 2013, cuando aún no se resentían con plenitud los efectos de las condiciones laborales derivadas de la aplicación de la Ley General del Servicio Profesional Docente (SEP 2009), LGSPD, ni de las evaluaciones para ascensos, promociones y permanencia.

A pesar del momento en que se recaudaron los datos con los cuestionarios aplicados (abril y mayo 2013), para ese momento ya se conocían a nivel noticioso las nuevas reformas al artículo 3º y 73 de la Constitución, y se sabía de la inmediata promulgación de la LGSPD y de la nueva ley del INEE, con lo que de forma incipiente, ya se había propiciado un ambiente de incertidumbres entre los docentes. Por las circunstancias del proyecto, se planteó investigar las condiciones laborales en el contexto de la Reforma Integral de la Educación Básica, reforma curricular que ya tenía años en su implementación.

Esto no quita la presencia de inquietudes, temores y actos de resistencia que se genera-



ron ahora por la Reforma Educativa (2013) que como bien la caracterizaron los docentes en su momento, se trató no de una nueva reforma curricular sino de una reforma laboral y administrativa, con una naturaleza realmente diferente, que en su corto tiempo de existencia (2013-2019) se sostuvo como una medida educativa punitiva y atentatoria contra los derechos laborales de los trabajadores de la educación.

### Resultados

El análisis de resultados que se derivó, fue organizado tomando como base las siguientes categorías: datos demográficos, laborales, relaciones interpersonales y condiciones laborales.

En general, los resultados nos indican que la mayoría de los docentes consultados provienen de diversas partes del estado de Chihuahua (80%) y del interior del país solo un 20%; estos últimos se han establecido en esta entidad y la mayoría cuenta con vivienda propia.

El 59% de ellos se encuentra en un rango de edad de entre 20 y 40 años mientras que el 28% está entre 41 y 50 años; sólo el 8.5% se encuentran entre los 51 y 60 años.

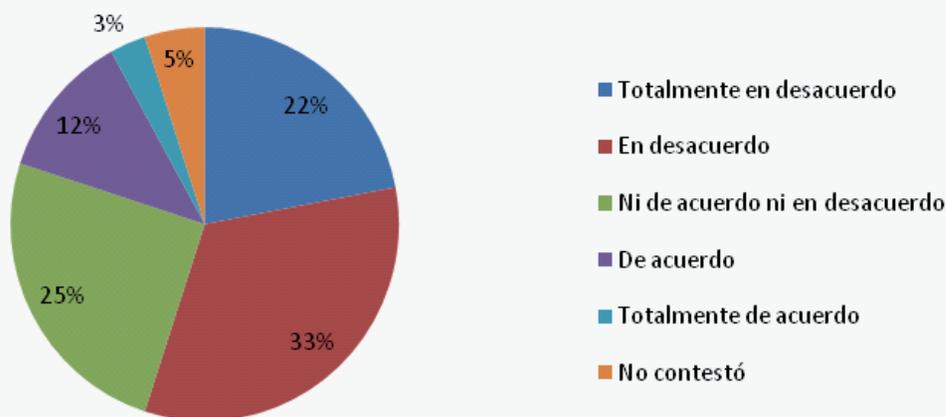
Se revela además que el 52% de los docentes declaró que su esposo o esposa también cuentan con trabajo remunerado que complementa los ingresos familiares. Particularmente, de las mujeres que contestaron, se informa que el 73% tiene esposos con trabajo remunerado, mientras que el 26% de los hombres declaran que sus esposas tienen un empleo.

Sobre la función que desempeñan, el 90% (996 casos) son docentes titulares de grupo de primaria. El otro 10% da clases de educación artística, computación, educación física, lengua adicional o son de educación especial.

Referente a sus condiciones laborales sobresalen los siguientes resultados:

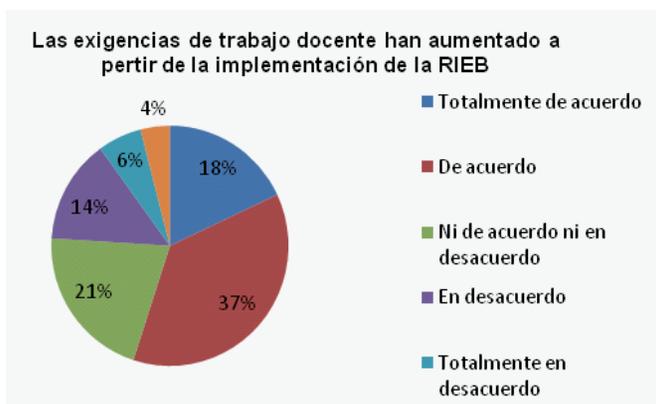
Mayoritariamente declaran que sus condiciones laborales no son mejores ahora que ya se implementó la RIEB (55%).

Las condiciones laborales son mejores a partir de la implementación de la RIEB



En cambio, respecto a la carga de trabajo a partir de esta reforma, el 52% señala que han aumentado.

También los docentes establecen en sus respuestas que las exigencias del trabajo docente, se multiplicaron a partir de la llegada de la RIEB (55%). Es decir, más exigencias y más intensidad en el trabajo a partir del cambio curricular.



En contraste, la percepción sobre su satisfacción laboral en este tiempo de implementación reformista nos rebela que ha mejorado (59%), es decir, que a pesar de estas nuevas condiciones, se sienten más satisfechos con sus resultados.



En torno a sus expectativas para una promoción laboral (hasta poco antes de la reforma de 2013) un 49% de los profesores de sostenimiento estatal señalaban que tenía esperanza de lograr algún tipo de promoción, mientras que sólo un 39% de profesores de sostenimiento federal tienen expectativas al respecto.

## Conclusiones

Se puede apreciar que para los profesores consultados si bien es cierto que las exigencias sociales hacia los docentes creció más, y que a partir de la RIEB las condiciones laborales no tuvieron alguna mejoría sobresaliente, en cambio su satisfacción laboral mejoró, posiblemente porque valoraron que ante las exigencias sociales, se esmeraron e involucraron aún más en su trabajo, pero esto no les trajo ventajas en cuanto a alguna mejora de sus condiciones laborales.

En términos generales, en relación a la reforma curricular (RIEB), podemos afirmar que la mayoría de los docentes de primaria consultados, se mostraron optimistas y en espera de que la reforma trajera consigo los beneficios anunciados, pero como sabemos, la Reforma Educativa del 2013 generó una prolongada lucha de resistencia y múltiples debates, particularmente en cada aplicación de la misma. Incertidumbre, ansiedades, jubilaciones de pánico y mayor desprestigio de la profesión docente, fue un efecto laboral de dicha reforma, aunque como se ha dicho, el presente estudio se refirió a la RIEB como reforma curricular, que de por sí había dejado en la invisibilidad el tratamiento de alguna mejora a las condiciones laborales.



Ahora, con la llegada del nuevo gobierno federal se hicieron cambios importantes en el texto constitucional que invalidan la parte más nociva de la reforma educativa de 2013, por lo que las expectativas de los educadores están presentes en espera de que enmienden la serie de afectaciones que sufrieron en sus condiciones laborales.

## Referencias consultadas

- ÁLVAREZ H. M., ET AL. (2011) *Percepciones del personal docente en educación inicial sobre su profesión en el papel que desempeña en la sociedad*. Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación". Volumen 11, Número 3, ISSN 1409-4703 Costa Rica, consultado en <https://www.redalyc.org/pdf/447/44722178005.pdf> el abril 10 de 2019.
- BLANCO, B. (2009). *La desigualdad de resultados educativos: aportes a la teoría desde la investigación sobre eficacia escolar*. Revista mexicana de investigación educativa, 14(43), 1019-1049. Recuperado en 12 de julio de 2016, de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-66662009000400003&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662009000400003&lng=es&tlng=es).
- DRLA (2001). Diccionario de la Real Lengua Española. Consultado en <http://dlae.es/?id= SX9HJy3>
- Diario Oficial de la Federación (19/05/1992). Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, (ANMEB 1992). Consultado en <https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/b490561c-5c33-4254-ad1c-aad33765928a/07104.pdf> el 16 de noviembre de 2018.
- DÍAZ BARRIGA, A. E INCLÁN, C. (2000) *El docente en las reformas educativas. Sujeto o ejecutor de proyectos ajenos*. En publicación: El docente en las reformas educativas. Sujeto o ejecutor de proyectos ajenos. Argentina.
- INEGI. (2010). Censo de Población y Vivienda. México.
- FUENTES, R. (2010). *Las condiciones laborales y profesionales de los docentes de las escuelas secundarias*. México. Tesis de Maestría, en el Centro de Investigación y Docencia.
- GARBANZO, G. (2011). *Condiciones dignas de la labor docente del siglo XXI, un derecho inalienable, no una opción*. Revista Electrónica Educare [en línea] XV (Julio-Diciembre)[Fecha de consulta: 22 de octubre de 2016] Disponible en:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194121566008>> ISSN.
- GARCÍA CARLOS, M. (2009). *La identidad docente: constantes y desafíos*. Revista Investigación educativa y pedagógica. Universidad de Sevilla (España) pp. 15-42
- QUINTERO Q., M. (2015) *La reforma educativa como palanca para el desarrollo del país*. Tecnológico Nacional de México. Conferencia. Consultado en <https://www.tecnm.mx/culturales/la-reforma-educativa-es-palanca-para-el-desarrollo-del-pais-quintero-quintero>.
- RUIZ, G. (2012). *La Reforma Integral de la Educación Básica en México (RIEB) en la educación primaria: desafíos para la formación docente*. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado [en línea], 15 (Sin mes):[Fecha de consulta: 6 de agosto de 2016] Disponible en: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217024398004>> ISSN.
- SEP (2013). *Ley General del Servicio profesional Docente*. [http://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5313843&fecha=11/09/2013](http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5313843&fecha=11/09/2013)
- SEP. (2004). *Programa DE Renovación Curricular y pedagógica de Educación Preescolar*. México.
- SEP. (2009). *Reforma Integral a la Educación Básica*. México.
- VANDER Z., J. (1990). *Manual de psicología social*. Madrid: Paidós Ibérica.



PAVEL ROEL GUTIERREZ SANDOVAL  
EVANGELINA CERVANTES HOLGUIN  
ISKRA ROSALIA GUTIERREZ SANDOVAL\*

# Revitalization of the artistic heritage of afro-mexican communities

THE PERSPECTIVE OF AFRO-DESCENDANT WOMEN

## Abstract

This article problematizes the African identity in Mexico. Its objective is to give meaning to the historical legacies and the erasure of Afro-descendant women in the artistic heritage in the north of the country. As well as describing how and why Afro-Mexican women play a central role in the dissemination of Afro-Latin artistic expression: dances, manufacture of musical instruments, clothing and accessories used in celebration dances and carnivals. It starts from the concept of artistic heritage from cultural studies and the theories of black feminism and Chicano feminism as an epistemological lens to analyze interviews with Afro-descendant women in the State of Chihuahua. In recent years, Afro-Mexican women have achieved prominence in the political, cultural and artistic life of the country. There is a call to the rescue of music, popular dances and the acrobatic dance of African

roots that prevails in festivals and carnivals of the north and south of the country. Women play a central role in the preservation, recovery and cultural promotion of these dances, their singing and percussion's music that accompanies them. Also, their contribution is in the manufacture of musical instruments, costume making and accessories design for women and men in these celebrations. The family and the community are the main impulses of Afro-Mexican women's organizations in the struggle for self-determination of Afro-Mexican identity. Likewise, the political agenda of Afro-Mexican women has been recognized and included in the cultural policies of the local and state governments of the state of Oaxaca and the state of Guerrero. However, it is necessary to go through a phase of recognition in all the states of the country. Despite the constitutional recognition, discrimination, inequality, social injustice and violence against women of

\* *Profesores e investigadores de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez*



African descent persist. There is a need for the National Commission for the Development of Afro-Mexican Communities to promote policies in the same sense that they are promoted for indigenous. Finally, it concludes from the voices of Afro-descendant women their active role in the construction of Afro-Mexican identity in the State of Chihuahua, as well as the central role of Afro-Mexican women in music, dances and carnivals. The study of the meanings, values and speech assumed by Afro-Mexican women to explain each of the artistic elements of these manifestations allows us to go beyond the patrimonial register of each dance, song and music present in the Afro-descendant communities in Mexico.

**Key words:** Afro-Mexican women, African Culture Heritage, Patrimonial Register of African Music, Dances and Rituals in México.

### Resumen

Este artículo problematiza la identidad africana en México. Su objetivo es dar sentido a los legados históricos y al borrado de las mujeres afrodescendientes en el patrimonio artístico en el norte del país. Además de describir cómo y por qué las mujeres afro-mexicanas desempeñan un papel central en la difusión de la expresión artística afrolatina: bailes, fabricación de instrumentos musicales, ropa y accesorios utilizados en festivales y carnavales. Se parte del concepto de patrimonio artístico desde los estudios culturales y las teorías del feminismo negro y el feminismo chicano como una lente epistemológica para analizar entrevistas con mujeres afrodescendientes en el estado de Chihuahua. En los últimos años, las mujeres afro-mexicanas han alcanzado prominencia en la vida política, cultural y artística del país. Hay un llamado al rescate de la música, los

bailes populares y el baile acrobático de raíces africanas que prevalece en los carnavales del norte y sur del país. Las mujeres juegan un papel central en la preservación, recuperación y promoción cultural de estos bailes, el canto y la música de percusión que los acompaña. Además, su contribución está en la fabricación de instrumentos musicales, confección de vestuario y diseño de accesorios para mujeres y hombres en estas celebraciones. La familia y la comunidad son los principales impulsos de las organizaciones de mujeres afro-mexicanas en la lucha por la autodeterminación de la identidad afro-mexicana. Asimismo, la agenda política de las mujeres afro-mexicanas ha sido reconocida e incluida en las políticas culturales de los gobiernos locales y estatales del estado de Oaxaca y del estado de Guerrero. Sin embargo, es necesario pasar por una fase de reconocimiento en todos los estados del país. A pesar del reconocimiento constitucional, persisten la discriminación, la desigualdad, la injusticia social y la violencia contra las mujeres afrodescendientes. Es necesario que la Comisión Nacional para el Desarrollo de las Comunidades Afro-mexicanas promueva políticas en el mismo sentido en que se promueven entre los indígenas. Finalmente, de las voces de las mujeres afrodescendientes se concluye su papel activo en la construcción de la identidad afro-mexicana en el estado de Chihuahua, así como el papel central de las mujeres afro-mexicanas en la música, los bailes y los carnavales. El estudio de los significados, valores y voces de las mujeres afro-mexicanas para explicar cada uno de los elementos artísticos de estas manifestaciones permite ir más allá del registro patrimonial de cada danza, canto y pieza musical presente en el patrimonio de las comunidades afrodescendientes en México.

**Palabras clave:** Mujeres afro-mexicanas, Patrimonio cultural africano, Registro patrimonial de música africana, Bailes y Rituales en México.

## Introduction

Espinosa (2014) considers that multidisciplinary research is necessary to strengthen studies on the African presence in Mexico and, in turn, the design of public policies for the benefit of Afro-Mexican communities. It is necessary to demonstrate the connection between Africanism and Mexicanness that was neglected in Mexican history and sociology. What leads us to recognize that for centuries the aspiration and strategic acceptance of the Negro being *mestizo* –in some cases *afromestizo*– and speaking of Mexicanness have prevented the role of African women in the formation of the State from recovering historically –Nation and that the Afro-Mexican culture and its arts are spread as patrimony of the country–. Currently, the Afro-Mexican communities are rural that, also to suffering poverty, marginalization, discrimination and violence, have been forced to emigrate to other states in Mexico and even to the United States of America (USA).

Writing about the cultural influences that have shaped Afro-Mexican musical traditions implies recognizing the diversity of backgrounds –a multiethnic origin different from blacks in Africa– and the experiences of musical exchange –whether they had a previous transculturation in Africa, Europe, USA and even other Latin American colonies: Haiti, Cuba or Brazil– of African slaves who entered under a forced migration to the Viceroyalty of New Spain. Most of the studies have been historical, sociological and ethnographic. In

the first historical studies they emphasize the mentioned dances of blacks or references in prohibitive edicts promulgated by the Holy Inquisition in which they are mentioned mainly the musical instruments, but, not the musical structure, the text or the melodies. While the ethnographic studies have prioritized the identification of the African musical contribution in some of the musical cultures as far as organological aspects, modes of execution and specific types of musical rhythmic structures are concerned. Gabriel Saldívar was one of the main researchers who refer from a social critic to the absence of the third root in Mexican music. It highlights the African contribution in the so-called Son Jarocho and dance music where the Afro-Mexican woman has an important role. Also, it is necessary in the country to encourage creative studies from the praxis of the artist-researcher, in methodological proposals where it is possible to artistically experience Afro-Mexican music or dances (as cited in Ruiz 2015).

Sandoval (2015) mentions that Robert Stevenson observed that no Latin American nation be flaunt of like Mexico to be the direct heir of European Renaissance and Baroque music. In this regard, New Spain was fertile territory for the teaching of classical music because in the pre-Hispanic period the Aztecs considered music within the formative system of Calmécac. Thus, the Aztec Empire possessed a musical culture that facilitated the transition from the rituals that offered their deities to the formation of choirs and Catholic liturgy present in most of the missions of evangelization in today's Mexican territory –It highlights the participation of indigenous women in the making of costumes, plumes and pre-Hispanic musical instruments–. In this regard,



Fray Juan de Torquemada (1557-1624) mentions the proliferation of indigenous instrumentalists and singers to such an extent that a bishop towards the end of the 16th century tried to repress in 1615 the excessive production of musical instruments –chirimías, trumpets, flutes or violas– as well as the enormous number of natives who spent their time playing instruments, dancing and singing (quoted by Sandoval 2015).

In Mexico City, the figure of Manuel de Sumaya, who composed the Baroque opera *La parténope* in 1711, was one of the most important New Spain composers, organists and masters of the Cathedral of Mexico. Between the seventeenth and eighteenth centuries, European classical music was present in the instruction that was carried out in cathedrals, convents, seminars, religious colleges and indigenous missions in some of the 15 Intendencias of New Spain: Mexico, Puebla, Oaxaca, Michoacán, Durango and Guadalajara. Also, the exchange of these novice musicians with great musicians from Italy, Portugal or Spain created an important repertoire of musical culture that allows recognizing as the Golden Age of the polyphonic vocal music of Renaissance style, which follows the laws of counterpoint and it governs by the modal system inherited from the Gregorian chant. As well as the transformations that instrumental music and profane vocal music would have towards the 19th century (Sandoval 2015).

In this sense, the Spaniards brought religious songs to New Spain, but these were appropriated and reinterpreted by both the natives and Afro-descendants in their popular dances, patron saint festivities and carnivals. The current scientific task is in the revitaliza-

tion of these artistic practices and their recognition as cultural heritage. Vargas (2016) mentions that since 1980, the Instituto Nacional de Antropología e Historia (INAH), the *Universidad Nacional Autónoma de México* (UNAM) and the public instances of federal government –the *Secretaría de Cultura* (CULTURA) and the *Secretaría de Educación Pública* (SEP), mainly– in an attempt to recover the folkloric, popular and profane music of the country they create the First Festival of Indigenous Music with the aim of achieving a linguistic revitalization through the recovery of melodies and traditional musical expressions, and even, those linked with indigenous ritual practices, agricultural cycles, custom ceremonies and festivities.

At the beginning of 1990, the politics of musicalization of Mexican children began to be institutionalized with the opening of the first Bachelor programs in Music Education that conceived the use of music as a tool for transmitting ideas, attitudes, social criticism, ideologies, patterns Mathematics, feelings, expressions and linguistic innovations. To date, Mexican public universities with the exhaustive work of their researchers have recovered indigenous music in the state of Tabasco –for example: *Yokot'an* music, also called drummer music, which, although lacking in lyrics, is linked to the most important of the peoples speaking of the mayanas languages–. Highlights the dance *Baila viejo* known as *Ak'tuba noxib* in which *maracas*, drums and flutes are used; or the ritual *Levantamiento de la sombra* in which constant rhythms are used, elaborate masks and dances with rhythmic movements. Also, there is a pattern that organizes the presents that religious people deliver, *rezanderos* –medicasters–, drummers and dancers, in some cases, narrators. Both are an example of the

processes of cultural resistance and recovery of Mexican artistic heritage from the revitalization of indigenous languages through music and dance (as cited in Vargas 2016).

Alonso (2008) points out that in Mexico the recording of indigenous music began with the Norwegian Karl Lumholtz at the end of the 19th century, in the west and northwest of the country –including Sonora and Chihuahua–. Later, other researchers –mostly Germans, French and Americans– marked a new stage for the knowledge of the musical folklore of Mexico through field recordings by representing sound files on which some current studies are based. For example: Frances Theresa Densmore in 1932 made a phonographic record of the music cucapá and yaqui in Sonora. Also, Yaquis and Tarahumara are peoples of the North who are hermetic to society and this favors musical purity by preserving natural elements. The indigenous sones of Michoacán stand out due to their peculiarity. In the south of the country, these studies allowed the assembly and revitalization of *Son Huasteco* and *Huapango*. Also, in the Highlands of Chiapas inhabits one of the largest concentrations of indigenous population and this makes it possess the largest repertoire of the indigenous musical heritage of the country, highlight three aspects: 1. The music of wind and percussion; 2. String music; 3. The music of marimba.

There are the phonographic series of indigenous musical works sheltered by the *Instituto Nacional Indigenista* created in 1948 and which is now known as the *Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas* (CDI). It should be noted that most of the Mexican folk music was also absorbed as other artistic manifestations by the colonial mestizaje, for which

it has European –or Spanish–, indigenous and African origin. Nor have the *Instituto Nacional de Bellas Artes* given importance to Afro-Mexican music in cultural politics, as if they have done so with classical music and European or American dances. There is only one inclusion of folk music, such as: The *Son* and the *Jarabe Tapatío* (Alonso 2008).

**Chart 1. Repertoire of Mexican indigenous music**

<b>Musical piece</b>	<b>Description</b>
Macochi pitentzin	Lullaby in Nahuatl
Xochipitzahua	Typical song of Veracruz in Nahuatl
Mu'k'ulil	Tzotzil typical song of Chiapas
Mani guixhi	Zapotec song performed by César Lopez
Teneboli	Song performed in the Sierra Tarahumara
<i>Flor de Capomo</i>	Typical sound song sung in the Yaqui language

Source: Own elaboration based on the phonographic archive of the CDI (2018).

Given this, the *Movimiento Nacional por la Diversidad Cultural de México* (2016) is pronounced to recognize that cultural diversity as a central element of social policies will favor the economic, social and human development of any community, as it is the main source of creativity, innovation, originality and exchange. Therefore, it encourages society as a whole to recognize and protect the cultural expressions of Mexico, as well as to join actions that promote appreciation and respect for the cultural diversity that characterizes each person, communities or peoples that make up the country.

Likewise, the Declaration of Santo Domingo for the Commemoration of the V Centennial of the Africans in America and Caribbean



(Programa de Africanía), from March 1501 to March 2001, involves three intercontinental projects –Africa, Europe and America– of the Slave Route (Ruta del Esclavo): 1. Program of education and teaching that includes the Transatlantic intercultural education of the Slave Route that was carried out between 1998 and 1999 in the American Virgin Islands (city of St. Croix), in France (city of Nantes) and in Ghana (City of Accra); 2. Program on the promotion of living cultures and artistic or spiritual expressions; Program on the memory of slavery and the diaspora, which consisted of the strengthening of cultural tourism on the Ruta del Esclavo and the creation of museums on slavery after its decree in 1995 (Martínez 2012).

In this regard, Thamarana (2015) points out that the central idea in postcolonial literature assumes as a common theme the cultural domain and, its result, racism. The deconstruction of narrative implies recognizing that colonialism –of England and Spain in America– transforms indigenous histories and the very conception of miscegenation. In this sense, postcolonial theories not only start from the decline of England’s post-World War II policy –from the stagnation of Spain or from the growing imperialism of the United States in the twentieth century–, but from the studies carried out by Frantz Fanon in 1961 it was pointed out that colonization brought with it a rupture of the colonized with their systems of reference and, therefore, a looting of cultural schemes. These studies identify the emotional, moral and attitudinal effects of colonization –and racism– on colonized societies –and on people of African descent, there are more than 200 million people of African descent in America–. While the beliefs, values or identity

cultural practices of the African slave are attacked, crushed and emptied of meaning.

On this subject, Chennells (1999) considers that it is necessary to discuss human agency from an alienated, split or degraded subject when being crossed by three historical events: slavery, colonialism and the South African Apartheid. A subject that is not recognized by the other but cannot recognize himself either. As an epistemological reference, from the history of African thought the vision of Sir Edward Wilmot Blyden (1832-1912) who was president of the Republic of Liberia is recovered and his policy opposed the interests of annexation of the British and the conversion policy from the African aborigines to Christianity, since he pointed out that this was based on a discourse of the moral, mental and physical inferiority of the Negro. Among its education policies is an Africanized curriculum, one of resistance thinking about the culturalization that had already reached African-American people at the end of the 19th century. As well as the vision of Sir Osagyefo Kwame Nkrumah (1909-1972), the first president of the Republic of Ghana, who declared himself anti-imperialist and promoted the freedom and unity of all African peoples under a pan-African approach. The above invites us to reflect that postcolonialism are multiple narratives of colonialism that respond to the current problems of Afro-descendant communities from the conjunctural, the recognition of diversity and complex thought, that is, not only from a homogenized position of imperialism, miscegenation or the African diaspora as they began postcolonial studies in the twentieth century (as cited in Devés-Valdés 2008).

Lephakga (2016) considers that the colonial system cannot be detached from the spoils

of humanity in Africa, the historical institutionalization of poverty and inequalities between blacks and whites, as well as the historical emancipation of the means of production in some African kingdoms – that ended in the black slave traffic–. This led to the forced dependence of the African slave to the desire of his colonizers for their own survival. It is worth mentioning that capitalism –even in its democratic and neoliberal phase– is based on the ownership of assets to participate in the economy, since they are dispossessed, people of African descent in Latin America cannot participate and are still excluded from public space. That is, they are forced to face impoverishment, unemployment, organized crime and violence that have a systematic, institutional or structural character in these national contexts. The naturalization and normalization in the narratives of people of African descent leads to their continuing to be exploited, repressed, oppressed and humiliated in various ways. Critically, the author and his co-authors consider that in Mexico the result of colonialism, ethnic-racial segregation and racial discrimination have impacted on corruption, *agandalle* –freeloader– or *guataquería* –flatterer– as forms of postcolonial subsistence in Mexican society.

Devés-Valdés (2008) mentions that along with the transatlantic traffic of black slaves in the 16th century, there were also free Africans who traveled to the New World in highly elitist conditions, since they were leaders of the free tribes on the Atlantic coast of Africa and they supported the interests of the English, Portuguese, Spanish, French, German, Italian and Belgian conquerors. The black landowners developed in the African communities the economy of the plantations based on the slavery of blacks, also, despite the abolition

of Portuguese slavery in 1876, the practice of forced paid work continued until the independence struggles since 1950 and the colonies African mostly achieved their independence until 1975. It should be mentioned that after the Latin American Independence, free African-Americans influenced ideologically African intellectual communities of the nineteenth century: Edward Wilmot Blyden, born in 1832 and Kawame Nkrumah, was born in 1909, who they imposed themselves as imitators of western values, ideas, norms, customs, interests and practices. Ayandele (1971 as cited in Devés-Valdés 2008) describes African politicians as deserters of a unique cultural heritage, since African writers denounce that the African political class was inclined towards the vision of modernity and scientific-technical progress of the USA.

Isik (2017) mentions that in the USA the black feminist theory considers that race, class, ethnicity, gender and oppression cannot be separated in feminist and postcolonial studies. This link has been defined as intersectionality and means that from the ethnoracial approach there is a difference between the feminism of black, indigenous and white women. Ethnicity is determined by cultural factors –nationality, language and culture– and race by physical characteristics –skin color, facial features and hair type–. So, the oppression implies any unjust situation where systematically and for a long period of time one group denies to another their rights of citizenship, self-determination and access to public resources. Among the recent problems of black feminism in Latin America is the historical study of the lack of openness that black women –and their descendant women– that arrived in America by the transatlantic slave trade had about their sexu-



ality, gender identity and recognition in the historical events that gave rise to the Revolution and conformation of the State in Modern Mexico.

Torfs (2016) argues that black women have been oppressed narratives. However, from the black feminist theory it is recognized that they face a double oppression –sexism and racism– from outside and inside the Afro-descendant community. In other words, black women have no allies of black men or white people. Although most black men are not in positions that allow them to exercise institutionalized patriarchal power and control over the lives of black women as privileged white men could/ can do in society, they take advantage of being men as an element of dominance to exert a large amount of power of coercion, sexual abuse and physical aggression on black women in everyday life. During the plantation economy, black women was considered themselves property and, therefore, without any rights. This meant that the sexual rape of black slave women was often unpunished, and it's claimed that they were promiscuous, sorceresses and with a disposition towards the seduction of the white man, for which, in his case, the sexual abuse never was not convicted (as cited in Isik 2017).

The Chicano feminist approach is used, which emerged in the struggles for civil rights of women in the sixties and seventies. Chicana feminists saw that historically white women had discriminated against them and that they still tolerated the oppression of racism. They noted that it was important to revive the revolutionary spirit of the Chicana and be more than white Anglo. Being, studying and learning from the African, Spanish and indigenous

roots. Thus, the problem of Afro-descendant women in Mexico assumes an ideological, political and strategic thought that responds to social struggles for the self-determination of Afro-Mexican identity in light of the laws of constitutional recognition. To this is added the use of the families and communities' categories used by the Chicano academic Enriqueta Longeaux and Vázquez to make visible that the intersectionality of gender from the ethnoracial perspective within the movement from Mexican-American families (Cacheux 2003).

Likewise, the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO, 2015), at the headquarters of the city of New York, created the "Recordemos la Esclavitud" program in 2007 to honor the memory on March 25 of the victims of slavery and the transatlantic slave trade. As well as organize throughout the year activities to revalue the African culture and to raise awareness about the dangers of racism and prejudices of gender and skin color, among them: video-conferences, round tables, film projections, artistic exhibitions and information sessions for civil associations. It recognizes the multitude of enslaved women who suffered discrimination, sexual exploitation or torture, as well as women who fought for freedom and advocated the abolition of the laws of slavery. It is estimated that in the early sixteenth century and for 400 years one third of the more than 15 million people from Africa who came to the continent were enslaved women.

**Chart 2. The abolition of slavery by countries**

Year	Country	Year	Country	Year	Country
1761	Portugal	1826	Bolivia	1854	Venezuela
1766	Spain	1829	Mexico	1854	Peru
1792	Denmark	1833	British Empire	1865	EUA
1794	France	1833	Canada	1869	Paraguay
1807	England	1842	Uruguay	1873	Puerto Rico
1823	Chile	1851	Colombia	1886	Cuba
1824	Guatemala	1853	Argentina	1888	Brazil

Source: Ordered by the authors based on UNESCO (2015).

Serruya, et al. (2016) indicate that although slavery was formally prohibited in the 19th century, there are still regimes of labor exploitation –the violation of human rights, the deprivation of liberty, physical coercion, the obligation to speak in a language other than the mother tongue, the requirement to change religion, forced labor, debt bondage, illegal forms of subcontracting, forced prostitution, forced marriage, child labor, models of labor exploitation for poor families, trafficking in women for organized crime or drug trafficking, etc.– that researchers refer to as modern or contemporary slavery. In Latin America, slavery takes various forms and affects more than 1, 200, 000 people regardless of age, sex, skin color or nationality.

As a reflection, Martínez (2012) mentions that the slave trade lasted approximately 355 years and, according to De la Ronciere, the number of those who came to America is calculated on the 20 million African slaves and around 300 thousand Africans per month during the slave trade –about a one thousand dailies–. Slavery occurred in the so-called plantation economy in the Caribbean, Brazil and USA. However, the African slave was always a component not only physical, but also cultural. In this regard, Roger Bastide called the

black Americas to the cultures created by the Africans and conserved by their descendants. Which are reflected, for example: in the forms and musical techniques of African origin present in popular musical cultures and essential to give meaning or rhythm to community, social and religious activities. Nina Rodríguez in Brazil and Fernando Ortiz in Cuba are the first to recognize the musical legacy of African culture in America. The issue is relevant in Mexico because, according to the Intercensal Survey of INEGI (2015), there are currently more than 1, 381,853 people who are recognized as Afro-descendants.

**Methodology**

This proposal assumes a methodological approach based on documentary research in which the African identity in Mexico is problematized. Del Rincón, Arnal, Latorre and Sans (1995) argue that document analysis is a retrospective and referential source of information about a specific situation, phenomenon or program.

According to the proposal of Massot, Dorio and Sabariego (2004), the documentary analysis strategy was developed in four stages: 1. The tracking of documents on Africanity and slav-



ery in Mexico; 2. The recovery of the inventory of artistic heritage of African origin in Mexico; 3. In-depth review of the content of the selected documents; 4. Crossed and comparative reading of the documents in question to give meaning to the historical legacies and the erasure of Afro-descendant women in the artistic heritage of the north of the country.

The research is based on the qualitative research method, and is supported by 10 interviews with Afro-descendant women in municipalities of the northwest region of the state of Chihuahua. The interview technique was based on a script of open questions with greater weight in the possibility of recording information in the form of conversations and short answers to the research problem. The unstructured interview is assumed to be frequent in gender studies. This interview allowed us to describe how and why Afro-Mexican women play a central role in the dissemination of Afro-Latin artistic expression: dances, manufacture of musical instruments, clothing and accessories used in celebration dances and carnivals.

The women who participated in the interviews were selected from an exploration carried out by the author and the coauthors in 2018 to describe the sociodemographic composition of the northwest region of the state of Chihuahua, in the municipalities of Ascensión, Nuevo Casas Grandes, Madera and Moris. It was established in these four municipalities the presence of a community of Afro-Chihuahuan people made up of 20 families that bring together 128 people (71 women and 57 men) who consider themselves as dark or dark, who despite accepting that their Skin color may have African descent, they do not know the African culture, the laws and the opportunities

that lie behind the institutional recognition of Afro-Mexican communities.

### **The condition of life of women in Afro-Mexican communities**

Mexico is legally a multicultural country since 1990; however, the recognition of the rights of the Afro-Mexican population is reaffirmed in 2013 after the General Assembly of the United Nations declared the Decade of the Afro-descendant Population, which began in 2014 to conclude in 2024, under the slogan Recognition, justice and development. In Mexico, the Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI) states that the municipality of Acapulco has the largest presence of Afro-Mexican communities in the state of Guerrero. Thus, the African culture in Mexico assumes the ship as a representative image, since it is an element that allows the arrival of Africans to the country to materialize. Also, the ship acts as a link between a territory outside of Mexico, a specific trajectory from African to enslaved subject, as well as a precedent in its participation in the formation of Latin American nations with an economic system of plantations (Mvengou 2016).

In studies on the new cultural patterns of the Afro-descendant population is focus on recognizing the difference and diversity of populations of African origin in Mexico. Also, an interest is assumed for the claim of the afrodescendants from the contemporary political, cultural and social aspects. These studies affirm that the Afro-descendant identity changes historically from the cultural perspective that is assumed, also, of the recognition policies implemented by the state governments to mark frontiers between the Afro-Mexican identity in front of the organized indigenous peoples

and the recognition of mestizo groups within each federal entity as described by Velázquez and Iturralde (2016).

Ciaramitaro and Reyes (2017) argue that studies on the presence of people of African descent in Mexico position the state of Veracruz on the international stage in comparison with people of African descent in the Caribbean—along with Cuba, the Dominican Republic, Haiti, Jamaica and other countries—. Recently, the significant presence of Afro-Mexicans in the north of the state of Coahuila and on the Costa Grande of the state of Guerrero is evident. The invisibility of the third origin can be explained because the formation of the (pre) national state eliminated the hierarchy of the caste system by means of the *ius sanguinis*—the right of blood— and in the *ius soli*—the right to land— of the offspring born in Mexico or of Mexican parents. The transition from the plantation economy to the national industry implied categories of integration, unity and belonging, the Afro-descendant ceased to be a passenger outsider to be an integrated Afro-mestizo citizen.

Only in this way, the Mexican State will be recognized as multi-ethnic by assuming the construction of a plural society that defends the different forms of coexistence, social justice and promotes cultural diversity. In Latin America, it is estimated that the Afro-descendant population represents 23 percent, that is, some 120 million people of African descent. In Brazil they represent 45 percent of the national population—about 76 million people according to the 2000 census—. While, in Guatemala, Costa Rica and Honduras do not exceed five percent. In Colombia they constitute 10.6 percent of the national population—equivalent

to 4,311, 757 people—. In Mexico there are around one million 400 thousand people who self-identified as Afro-descendants—705,000 are women—. In Mexico City 1.8 percent of the population is Afro-descendant—160, 353 people, of which 10 percent are not born in Mexico— (Rivera 2010).

Ribeiro (2008) consider that in Latin America the indigenous population reaches 40 million people distributed in different ethnic groups and cultures, with greater weight in Bolivia, Ecuador, Peru, Mexico, Chile, Colombia and Argentina. The Afro-descendant population is approximately 150 million and is mainly concentrated in Brazil, Colombia and Venezuela. Also, it considers that the Afro-descendant and indigenous population are the social groups that suffer most from economic, educational, cultural and gender inequalities, however, black and indigenous women are the poorest of the poor. This highlights a macrostructural sedimentation of racial discrimination, whose solution is a priority within the agenda of feminist movements and, especially, of Afro-descendant communities in Latin America. Thus, in gender studies, highlights the work of the Simone de Beauvoir A.C. Leadership Institute, which recognizes and promotes the professional development of Afro-Mexican women leaders since 2015 with the support of the seed fund for professional studies (as cited in Rivera 2010).

Fernández and Melesio (2016) mentioned that the processes of recognition of identities between people of African descent are unequal in the social and geographical space of the country. The lack of recognition leads to the segregation of the Afro-descendant population as resident mainly in eight states



of the country (Intercensal Survey of INEGI, 2015): State of Mexico (1.88%), Veracruz de Ignacio de la Llave (3.28%), Guerrero (6.5%), Oaxaca (4.95%), Mexico City (1.8%), Nuevo León (1.49%), Jalisco (0.78%) and Baja California Sur (1.55%). Also, in some states, such as Coahuila de Zaragoza (0.09%) are the black *mascogos* who were slave slaves who escaped in 1829 from the USA to take refuge in the *Simanol* indigenous group in El Nacimiento, Coah. And in the state of Chihuahua (0.08%) the referred persons –with a racist charge– as *prietas* are located in some agricultural and mining localities of the Sierra Tarahumara or the northwest region of the entity, these communities have their origin in about one thousand enslaved Africans who arrived in the mines of Hidalgo del Parral and others in the Mexican ignimbrite belt of the Sierra Madre Occidental.

Also, Orozco (2007) mentions that the general history of Chihuahua in the eighteenth century often states that the entity was formed after the independence of the Spanish rule in 1810, considering as historical moment 1821 with the figure of Governor and his military command, prior to the ratification of the city in 1823. However, the resistance Indians, Apaches and Comanches in the seventeenth century delayed the founding of the capital Chihuahua and subsequent uprisings prevented until 1880 the founding of new settlements in the northwest region of Chihuahua.

Orozco (2007) mentions that under the argument of avoiding ethno-racial discrimination and also facilitating the whitening of the Villa de San Felipe El Real de Chihuahua, the Creole parish priests pointed to the *mulattos*, Indians and other racial mixtures as Span-

iards or *mestizos*. Thus, identifying a greater relative proportion of Spaniards or *mestizos* in the state of Chihuahua than in Mexico City. Despite the racial litigation, most of the defendants received a royal decree in which the phrase “*téngasele por blanco*” was established. It should be mentioned that, according to data from the Franciscan Archive kept in the Biblioteca Nacional, between 1813 and 1820 the Intendancy of Durango reached 187 390 inhabitants, 66 percent –124 003 inhabitants– resided in 23 towns that make up the current territory of Durango and The remaining 34% –63 387 inhabitants– are found in 19 villages of the Chihuahua territory.

The foregoing shows miscegenation of the population and the disappearance of the African root of the town of Chihuahua. By 2018, it is documented by the author and the co-author that in the northwest region of the state of Chihuahua –in the municipalities of Ascensión, Nuevo Casas Grandes, Madera and Morris–, there is a community of Afro-Chihuahua people made up of 20 families that together 128 people<sup>1</sup> –71 women and 57 men– who consider themselves to be dark or brown, who despite accepting that their skin color may

1 It should be noted that these 20 families are mainly engaged in temporary agriculture, mining, the sale of firewood and *ranchería*. During the informal conversation men do not recognize themselves as blacks, but, assume a *moreno* skin color or *prieto*, assume a Cowboy tradition in dressage and horse breeding. Women do not identify themselves as black either; they dedicate themselves to domestic tasks, the sale of groceries in the mines and field work. This corresponds to the economic activities of the state of Chihuahua; the entity has the third place in the mining production of the country. The mining companies of the municipalities of the northwest region of the state –Ascensión and Morris– and of the Sierra Tarahumara –Guadalupe and Calvo, Hidalgo del Parral, Matamoros and Cusihiuriachi– are among the corporations with the highest production of gold, silver, lead, zinc, caolon, dolomite, slate, copper and barite throughout the country. While the municipality of Madera founded in 1906 in the northwest region of the entity has been the main area of sawmills and, therefore, concentrates the largest forest exploitation (as cited in Clúster Minero de Chihuahua 2018).

have African descent, do not know the African culture, the laws and the opportunities behind the institutional recognition of Afro-Mexican communities. According to the INEGI (2017) in the state of Chihuahua there are around 2 738 people of African descent that correspond to 0.08 percent of the Afro-Mexican population in the country.

Some women interviewed said about the right to education that "(...) in the community we believe that anyone regardless of gender, age, skin color or schooling, has something to say or contribute, and should be able to study". In contrast, it is recognized that "(...) here live talented women, who are listened to and we try to pay attention to them, because finally the intelligence is not only of the girls –white-skinned women–, fortunately, the prietas women are also born with talent and when we do not have the possibility of studying more, of going to the universities, then, we must try to develop ourselves in the own community". Another woman added "(...) due to lack of studies –and poverty– there is not even thought of traveling to enter the university, besides, access is not provided without the high school certificate".

Regarding racism, an Afro-Mexican woman says "(...) to see beyond my skin color I could realize that I am full of history and culture, of my own struggles for political recognition, to exist and demand that our spiritual expressions and cultural ones are respected as part of the national history". Also, an Afro-Mexican woman said "(...) we are fighters for the rights to belong and be recognized in the country's history and culture. We come across feminism and we struggle from everything we now become aware of we met Dr. Angela Yes-

enia Olaya Requene in the south of the México with the creation of the Escuela Itinerante para la Formación Permanente de Mujeres Afromexicanas and under this pedagogical proposal we educate other Afro-Mexican women in various topics, such as: Human Rights, Gender Perspective, Identities, Interculturality, Ancestry, Territory, Voices and Life Paths".

A woman of African descent says that "(...) some state agencies support very poor families with money due to poverty, sometimes they have paid for the purchase of fabrics for making costumes and buying instruments for musicians and so we can do the traditional festivities, but most of the support goes to the indigenous families, where in their communities they always give money for their parties, there is money for the cultural houses-museums and they have shelters to support those who do not have a place to live". Another woman said "(...) obviously it feels nice to have our parties. From childhood are the men who play the melodies and are also the ones who dance the main Afromexican dances. The women are who support the making of masks and also the preparation of the food that serves to end the party. We can only dance in Artesa's Fandango, in this the women wear a typical lack and we arrange ourselves because there is always a bigger celebration, like: a wedding".

There is a concern of Afro-descendant women for the preservation of African culture, a woman points out that "(...) everything is running out, I do not know what is going to happen with our music and dances, there are no job opportunities here and many young people are leaving the community to go to the USA". In this sense, another woman of African descent added that "(...) sometimes they make



us fines to take away the money. The justification has been for selling our crafts informally, grabbing wood or stones from the desert with which we can work, hunting animals and even fishing in the rivers. Here it is very cold in winter and they do not let us get wood freely. We do not have the opportunity to work freely". She also pointed out that "(...) since I was little, I learned how to make maracas and drums with deer skin, and there are other women here in the community who work in the making of dresses, accessories and headdresses for traditional dances and festivals".

With reference to working conditions, another Afro-descendant woman pointed out "(...) there are difficulties in preserving our traditions, many have been lost, poverty forces us to look outside for work in whatever. Many people could not support themselves here, left their homes and migrated to the USA to work in the agriculture. Others have found work in sawmills, crops and mining here in Chihuahua, all that produce the people is sent to the USA, where the owners earn many dollars. These jobs do not give much money for our people and it takes a lot of time. That is why we neglect the family and traditions of our community".

In this sense, "(...) for us, working in agriculture and fishing is fun, but our communities have a crisis due to the water of the rivers. We believe that the Mexican government does not support us with providing us with land ownership or with the construction of wells or dams that allow us to be self-sufficient, if they supported us to cultivate and raise animals, we would have money to do our traditional festivities and not lose our roots" and "(...) I think that the Mexican women in this region of the state of Chihuahua do not consider ourselves

like Afro-Chihuahua women. Most of us assume ourselves as mestizas and have done little to preserve the African culture. Here in the region where we participate the most is in the church, some of us sing and support by preparing food during some traditional festivals".

In this regard, Mvengou (2016) mention that the exclusion of Afro-Mexican women and men in the narrative of Colonial History, Independence, Mexican Revolution and Contemporary Life is the result of an imaginary of a mestizo Mexican national subject, that is, of a cultural and biological miscegenation between Indians and Spaniards that does not consider the African. This exclusion of people of African descent in the stories about the formation of the Nation-State is due to a blindness and lack of interest at the political level to include them in the historical processes that the country went through. This since 2015 tries to be finished through the constitutional recognition of the Afro-descendant communities in the Republic and in some federal entities –Ciudad de México, Veracruz, Guerrero and Oaxaca–.

Navarro, Pedroza and Torres (2016) interviewed black people born in Mexico who, despite matching their skin color and curly hair, did not feel they belonged to a community. Nor were they aware of owning an ethnic identity of their own. In his interviews he highlighted Hilda's, who points out that "(...) we reneged on our origin due to ignorance; At school we do not teach about the African people that came to populate part of the continent, they only spoke about the Aztecs, Mayans, Mexicas, of great indigenous cultures. Blacks did not exist; they had not named us" (p 12), and, contempt for the Afro-descendant community

can be seen even in the phrase pronounced as a reaction to the immigration policies in the USA in 2005 by the former president of the Republic, Vicente Fox Quesada (2000-2006) "(...) Mexicans are doing jobs that not even blacks want to do". The foregoing evidences that when it comes to the recognition policies of Afro-descendants, one often thinks of the USA and the term African-American.

Rivera (2010) argues that the Afro-Mexican community is not only affected by racial discrimination, but that there is a complex network of intersections formed by discrimination based on gender stereotypes, place of origin, physical appearance or social class. So it is necessary to consider the ethnoracial perspective within the intersectionality of gender. Afro-descendant women face double discrimination in the work market. Compared to mestizo women, Afro-descendant women have higher unemployment rates; their salaries are significantly lower –even with the same level of education– and are overrepresented in the most precarious and informal forms of work.

Ma. Elisa Velázquez points out that the term *Afromexicano* refers to Mexican citizens who have ancestry of Africans and / or heirs of the cultural heritage of Africa. In Mexico, the most well-known Afro-descendant settlements are in the Costa Chica region between the State of Guerrero and the State of Oaxaca, in the Central-Gulf region of the State of Veracruz, the Tierra Caliente region of the State of Michoacán, the Altos region and the Isthmus Costa in the State of Chiapas and the State of Quintana Roo. From several interviews with Afromexican women and men, with women representatives of the Consultative Council of the Comisión Nacional para el Desarrollo de

los Pueblos Indígenas (CDI) and singer Alejandra Robles, the current exponent of Afro-mexican music, who agree on the need to have an exaltation of the African cultural heritage, the fulfillment of their rights and, above all, the constitutional recognition of the Afromexican peoples in the groups ethnic groups that make up the country (as cited in García 2015).

To date, it is necessary to expand the public policies of recognition of the Afromexican community –dependencies, programs, affirmative action's, laws, etc.–. The civil associations that have assumed this task are in Oaxaca, Guerrero and Veracruz. They are in a stage of diffusion of the rights of the afrodescendant population, encounter with the afromexican women and the men for the incorporation of new demands –for example, the blackfilia and the blackphobia– and the integration of the different groups in a common front. Another important element that distinguishes the recognition of the Afromexican community with respect to national identity is the artistic expressiveness of popular culture, e.g., the *Fandango de Artesa* –it is a zapateado dance– that women and men do on a box that also can be accompanied by musical instruments: violin, *charrasca* and one or two voices. This Son is traditional to the Afromexican community in the Costa Chica in Cuajinicuilapa, Guerrero (Navarro, Pedroza and Torres 2016).

### **The anchors of the identity and cultural heritage of the Afro-Mexican communities**

The history of African culture in America is a story that raised its voice and showed the daily lives of African slaves through music, songs, dances, painting and other manifestations that gave them a way to resist oppres-



sion. The Spanish painter Bartolomé Esteban Murillo (1618-1682) had a black slave named Juan, who possibly inspired him despite not being common or relevant to paint slaves, it is believed that little Juan could have appeared in the work painted in 1670 "Tres muchachos". Where appears a black boy with a pitcher on his shoulder who stops in front of two Spanish boys who are about to eat a cake, and it seems that one of them tries to hide it from the black boy (Vila de Prado 2017).

Since the recognition of colonial culinary art, Ciaramitaro and Reyes (2017) point out those African slave women worked in the kitchen of dishes representative of Spanish cuisine within the estates and houses of their masters. It was forbidden to follow a preparation different from traditional Spanish cuisine, because the white women of Spain believed that black slave women were immoral, immodest, dirty, witches or sorceresses. However, this did not affect the African women slaves having a unique and outstanding participation in the preparation of food within the kitchen of New Spain –the rice with beans in *congrí*, the bean stew, the fried foods, the pork loin, among others–. Among the contributions of African women to the typical food of the state of Chihuahua are the pumpkins with green chile and cheese, also, the beef broth with pumpkin and other vegetables.

It will be necessary to indicate that there is a transition from the identity founded on *mestizaje* to an identity based on cultural diversity, because the myth of the pre-Hispanic indigenous past cannot be the only reference of the Mexican identity –not Latino, Caribbean or Hispanic–, which later became an integrationist and nationalist conception synthe-

sized in the formula "(...) a nation, a culture". Slajov Zizek points out that each culture has a blind spot where it will not be able to capture or identify itself, and when society becomes aware of this point, it is possible to understand culture in the fullest way (as cited in Machuca 2008).

Wortman (2017) points out those cultural studies have influenced the growth of know-how about culture that in turn provoked what is now called cultural management. This is confined to the intervening State and social groups, communities and civil associations that are strengthened from the autonomous production of a cultural asset –such as music, theater, dance, circus, etc.–. The artist not only stands out for his talent or creativity in isolation but must learn together with others a series of skills to organize a project, find a space, promote it and generate an artistic event. In this sense, cultural policies in Latin America are often driven by the community of amateur artists or by artistic companies of any size –big or small–, which constitutes the symbolic dimension of public policies and their assumed strategy of inclusion social or democratization of the arts in social sectors that were historically displaced or were scarcely involved for various reasons until the end of the 20th century.

In this regard, each country in the world has a shared history and a broad and diverse cultural heritage that belongs to everyone and at the same time gives each one its own national identity. Therefore, the main task of cultural management is to preserve this heritage and diversity. Around the world, universities have acquired an important role in attracting, developing and retaining talent, as well as Developing Cultural and Creative Industries (CCI)

by contributing to the formation of publics needed to support local artists or groups. For example, in Argentina, the national program Puntos de Cultura has been one of the cultural policies implemented since 2011 that served to form a Red Nacional de Organizaciones Culturales that promoted social inclusion, local identity and regional development throughout the country with the support of the Argentine arts, among these: tango as a dance and unique musical style (Wortman 2017).

In the international context, the CCI are defined as cycles of three phrases: creation, production and distribution of products. The same ones that use intellectual capital –knowledge derived from scientific research–, the digital economy –the application of digital technologies in CCI– and creativity –an artistic component of creative social classes: designers, artists, writers, producers, etc.– as primary inputs. The meeting places of these ICC are the stage in concerts, competitions, festivals, workshops or educational programs in schools and universities. While they generate cultural value and project the identity of a nation and impact the economy through marketable products and the indirect costs of tourism. Among these are the musical, dance and circus industries. Since these are the best examples of inclusion and occupation for youth in Latin America. As well as the application of digital technologies during the three phases mentioned above. Cuba is known as the island of music and several of its artistic products have been contributions and unobjectionable part of the universal culture. It has its main strength in the creators, which is also expressed in the formation of youth in the movement of amateur artists, deploying new forms and ways of expression in all manifestations of art. Within the framework of this

fact it can be pointed out that, with a state allocation in the order of 4.2 percent of the current expenditure of the Cuban State, the island recovered the appointment of the Province of Matanzas as the Athens of Cuba that had been granted by the dynamics of artists dedicated to international entertainment around the 19th century (ONUDI 2017).

The Secretaría de Cultura del Gobierno de México (2016) has as its fundamental task the development of a broad strategy to promote, disseminate and bring closer cultural activities and the work of artists and creators to the population. This cultural action contributes in a perspective of intersecretarial work with cross-cutting actions to support the reconstitution of the social fabric through cultural animation, participation, the creative use of free time and the recovery of public spaces for coexistence. Among these actions, highlights are the project “Alas y Raíces” of the Coordinación Nacional de Desarrollo Cultural Infantil (CNDICI) in the 32 states, carrying out 29,554 cultural activities in 632 municipalities of the country, including: fairs, festivals, meetings and caravans; film, theater, music and dance performances; oral narrations, storytelling and readings aloud; and creative workshops corresponding to different artistic disciplines or cultural heritage; More than one million infants and adolescents participated. In the state of Chihuahua highlights the Feria Infantil y Juvenil de Arte y Ciencia by the Instituto Chihuahuense de la Cultura, which had the purpose of encouraging culture and the arts through the enjoyment of music, dance, circus, poetry, literature and cinema through free workshops.

In this regard, highlight the funding of the Support Program for Professional Artistic Performing Arts Groups with the call Mexico in



Scene, which aimed to promote the continuity of quality cultural projects, stimulate the artistic and administrative autonomy of professional performing arts groups and encourage the consolidation of their artistic profile and their own language. As well as developing technology platforms for access and dissemination of cultural heritage. The wide range of Mexico's sound heritage is disseminated by the Fonoteca Nacional, which currently recognizes them as the historical memory of the Nation-State and one of the main links with its culture and history. They are also a key tool in educational processes and for the construction of knowledge and cultural identities in each country. It offers consultation of sound and audiovisual patrimony of ephemeris, festivals, concerts, etc. There is also the Ibero-American Academic Program of master's degree in Sound and Audiovisual Heritage (Secretaría de Cultura 2016).

Pulido (2017) mentions that the Danzon was introduced by Cuban theater dancers since the end of the 19th century in the cities of Mérida, the state of Yucatán and in the Port of Veracruz, state of Veracruz. The exchange and the migration of Cuban musicians and dancers have been present in the conformation of the history of Danzon in Mexico. Along with the danzon, the Afro-Cuban genres also come: rumba, conga, mambo and chachachá. As antecedent of these Cuban musical proposals previously, in 1796, the Chuchumbé dance that succeeded in the Port of Veracruz arrived in boats from Havana, Cuba, but it was prohibited by the Court of the Holy Inquisition for being a lascivious, vulgar dance and immoral. In this regard, Figueroa (2017) points out that the African presence in Mexico left through the exchange between the black, in-

igenous and Spanish artists various elements of Mexican folk music, among them: the subdivision schemes, the African musical instruments –from the bongos or maracas up to the box of the Son of Artesa, the marimbol, the marimba or the boat–, the use of the question-answer, as well as the extensive use of syncopation and anacrusas.

There are also rhythmic and sensual rhythms. The son of Chuchumbé belongs to Son Jarcho of the State of Veracruz, popularized since the second half of the 18th century. In 1766 Fray Nicolás Montero of the Order of Mercy denounced this Son and dance to the Inquisition of Mexico for considering him dishonest and a bad example. The direct antecedent of Son del Chuchumbé is on the island of Cuba with sexual movements in which reference is made to the sexual act and the penis, as well as to the criticism of the values established by the Catholic Church. It maintains music and lyrics that denotes a sexual character and a criticism of the clergy's control over sexuality. The text stands out: On the corner stands a friar of La Merced with the raised habits teaching the chuchumbé (as cited in Figueroa 2017).

During the 19th century, the Caribbean influence in Mexico crystallized in the music and dance of Havana that was appropriated and developed by Mexican and even Puerto Rican composers. Among these, are: the violinist Felipe Villanueva in 1876. Also, the danzon was another musical style and dance that began in the city of Matanzas, Cuba, by the musician Miguel Faílde in 1879. The danzon is performed with the French brass band, which its sound in a section of strings that accompany a solo flute. The same happened with the danzónete, the chachachá –in this genre the Mexican group Batachá stood out in 1953– and the Cu-

ban mambo. Stand out in 1950 the Veracruz musician Guillermo Salamanca, who was author of the Rumbambo, Mambo number 5, the Bodeguero and Serenata guajira. One thinks that in this same year the yucateco musician José Jacinto Cuevas interpreted the first scores of the Cuban danzon still with a similarity to the Franco-Haitian-Cuban contradanza. During the first half of the twentieth century, the singer from Veracruz with Haitian descent María Antonia del Carmen Peregrino known as "Toña la Negra" played and popularized the tropical songs of the Mexican composer Agustín Lara and two songs with the Sonora Matancera in 1974. the Pregoneros del Recuerdo group excels the musician from Veracruz, Carlos Pitalúa, who is also a clarinetist, saxophonist and arranger of the orchestras "Nuevo Ritmo", "Manuel Acuña" and "Villa del Mar" (Figueroa 2017).

In the American context, the guitarist Miguel Santiago Arévalo, from the city of Guadalajara, Jalisco, and resident in Los Angeles, State of California in the United States, who composed in 1880 several sones, syrups and huapangos. The most famous is the dance known as "La súplica" (Figueroa 2017). In this same scenario a musical style called pachucos or zoot suits was developed that combined the swing with the mambo, the rumba and the danzon. This style is perhaps the one that had the greatest impact in Ciudad Juárez, Chihuahua state, Mexico. His exponent was the actor, dancer and comedian Germán Genaro Cipriano Gómez Valdés Castillo better known as Tin-Tan, whose character pachuco –this word refers to the nahuatl pachocan which means place where he governs, and which is related to be the leader or owner of a brothel, cabaret, casino or from the neighborhood– he was one

of the most successful Mexican characters in the United States and Latin America.

All these elements make up what is now known as Afro-Mexican music and what is present in Mexico in the Afro-Hispanic musical heritage of the Antilles or the Caribbean islands –Cuba, Dominican Republic, Haiti, Jamaica, among others–. Above all, by the exchange of music teachers, singers and musicians of African descent who worked continuously in the country Mexico City, the city of Cancun and the city of Veracruz have maintained a constant exchange with Afro-descendant's musicians and dancers from Cuba, Puerto Rico, Brazil and Venezuela.

Añorve (2015) argues that Afro-Mexican music includes a specific repertoire of the artistic expression of the Costachican communities, among them: the coastal bolero, the cumbia, the corrido and the chilean. It excels the rhythm of the dance percussed with the feet in the dances, the verbal expressions that accompany and the exaltation of the values and emotions linked to the cattle –the bull, horse, cow, bison, donkey and the ox–, the satire on the sexuality or the characteristics of the exotic animals –tortoise, jaguars and leopards–, such as: aggressiveness, strength, ecstasy, color, sensuality, mysticism and even comedy expressed through music and dance. Also, in the country the African influence is directly on the traditional and indirectly and under a contemporary position in the blues or Mexican jazz. These genres that are characterized by a sense of touch from Africa to America can be found in some Mexican musicians in a nuanced way, never transcended due to the success of rock and roll, to the socioeconomic problems of governments in the sixties and seventies, as



well as the little diversification of cultural industries in the country.

Ruiz (2011) points out that the Fandango of Artesa according to Amado del Valle's chronicle entitled "Velorio Costeño" was still played in 1877 and the use of a percussed tray is mentioned to accompany the violin and the guitar on one occasion to watch over a deceased child. Also, the use of the wooden box, which is a zoomorphic platform that is given the name of Artesa having engraved on its ends the shape of the head and tail of a horse, bull or cow. And it is one of the most important fandangueras traditions in Mexico. This was often used at weddings and festivities for Santiago Apóstol, a saint on horseback linked to livestock in the middle of the 19th century. Among the original instruments are the violins –from the corduroy lauded rubbish–, the jarana –lute guitarist punctate / strummed like the guitar– and the drawer –diophone struck by two drummers with their hands and by a group of dancers who use their feet–. They have in their right hands a cylindrical stick –like a drumstick– to strike repetitive rhythms accompanied by percussions with their palm and fingers of the left hand, alternating in this way serious and acute sounds.

In the Fandango of Artesa the musician Efrén Mayren stands out, who preserved this tradition now recognizing that it is one of the African musical inheritances originating from the Colonial Period, the proximity with the sea makes the waves an important element. In the ceremonies a rectangular box of great dimension is constructed for the "Soles de Artesa o de Parota" trough ornamented by an animal figure carved in one of its ends and with a hole in one of its sides to burst fireworks. The woman,

the women or the woman-man couple dance freely and tap on the box while musicians beat rhythmically on the wooden box. These incessant percussions are made with drumsticks followed by a blow with the hands. As well as the zapateado of the dancer. It is accompanied by popular songs in stanzas about facts of daily life and other improvised according to the reason for the celebration to the sound of trough interpreted by men, while the participation of women is highlighted only in the dance. The music has a strophic structure since everything is sung and there are no instrumental pieces. Also, the song is composed of couplets in octosyllabic quatrains of consonant rhyme in the even verses (Pintado de Wit 1992; SIC 2018a).

It is worth mentioning that this type of dance is like the confederation of Senegambia that includes the territories of Senegal and the Gambia in West Africa –these territories were an important source of extraction of Africans by the European slave trade in the sixteenth century as documented by Gonzalo Aguirre Beltrán for 1553 there were some 20,000 Senegalese Africans and this monopoly remained until 1580–. Other instruments used in the Costa Chica that are also used in Africa are the tambopated harp, the strumming of the jaranas and the percussion of the donkey or horse's jaw. As well as the harp kora of the mandinka –it is an instrument of 20 or 21 strings that is a mixture between weapon and African lute that uses calabash as a sounding board– and the harp esimbin –which is of great dimension with four to six strings that they are played by another musician creating diverse contrarritmos mexicanos which translate into variations of the melodies– that belong to the type of felupes and mandigas manufactured by African slaves during the colonial era (Ruiz 2011).

It also highlights the “Danza de la tortuga” in which an Afro-descendant wears a turtle costume and several black women dance around wearing a colorful dress and wearing masks (Galaviz 2017). On the other hand, highlights the “Baile de los hombres endiablados” or also known as “El juego de los diablos” performed by men in whom they use masks that symbolize demons made with long black ears, red horns, and beards with tails of donkeys and horses, as well as loose animal skin pants. This is the figure of the mother of the devils who carries a doll, with a fault and covers her head with a rebozo. In which stands out music with violin and donkey jaw called charrasca. This dance is part of the Costa Chica of the national holiday of the Day of the Dead held on November 01 and 02 of each year. This dance takes place with the maroons who revolted to slavery. The dance is standing percussing with the feet, at the time that they are inclining and until using the low space with falls, pirouettes or landslides. The devil is not conceived as bad or good, he is the one who takes care of cattle, he is conceived as an African who inhabits caves and mountains, and he owns cows, goats and poisonous animals. These demons recognize themselves as black and for them being black are of great virtue, they often sing: “(...) mañana me voy Zamora! ¿Zamora me iras a ver? No me despido de ti, porque me voy a enternecer. Ya se van los diablos caramba, ya se van pal’ huerto, diciendo que vivan caramba, toditas las muertes”; translated as, “(...) tomorrow I’m going Zamora! Zamora, will you see me? I do not say goodbye to you, because I’m going to be touched. The devils are already gone, dear; they are already going to the orchard, telling them to live in peace, all the deaths” (Pintado de Wit 1992).

The SIC (2018b) takes inventory of the musical styles of the coast, among these are: sones, chilenas –this string instrument and wind instruments originates from the Chilean sailors who arrived at the ports of Guerrero and Oaxaca in the 19th century, those who sang played and sang verses that could have a double meaning or sexual charge, or simply be dedicated to a love, for example: “(...) ¿Eres cubana? No soy cubana. ¿Eres jarocho? No soy jarocho. ¿Qué quiere ser mi mai? Soy mariposa”; translated as, “(...) Are you Cuban? I’m not Cuban. Are you jarocho? I’m not jarocho. What does my mai want to be? I am a butterfly”. And cumbias that are melodies sung to make the desired woman fall in love with a serenade and were also known as Colombianos or Habaneras. Thus, the musician Tiburcio Noyola from the Costa Chica participated in the Group Son de Artesa and is National Prize of Sciences and Arts 2001 in the category of Art and Popular Cultures. One of the most important groupings of the Costa Chica Region was Los Gallardo de Cruz Grande. The musical instruments played are: jarana, guitar, harp and tapeo box. The coastal jarana is very similar to a sixth guitar, only smaller and eight strings in four double orders, its manufacture takes place in the port of Acapulco. The harp that used to be played frequently is nowadays not easily built or found in Mexico. The harp he uses today is of Jarocho origin. The tapeo box is struck with the palm of the right hand and a small piece of wood in the left hand.

It should be noted that the integration –and, therefore, the miscegenation– of the African or Afro-descendant population into colonial society –Europeans, peninsular and Indians– fostered a process of transculturation. This does not correspond to the sum of the char-



acteristics of one or another culture, but as a framework of customs, language and other cultural products that are nourished by their own roots. The African-American culture has three characteristics, according to UNESCO (1997): 1. The preservation of religious beliefs with a great influence on personal identity, modes of conduct and daily practice; 2. Creole folklore based on the new reality that surrounds the life of the slave: the plantation, the suffering, the submission to the authority of the master, the abolition of slavery and the right to freedom; 3. The selection of forms of oral expression, as well as manifestations of music, dance and aesthetic values of blacks –for example: carnivals in Brazil, Cuba and Mexico– that were adopted in non-African societies to establish a kind of blackness.

Pintado de Wit (1992) mentions that in Mexico black slaves were dedicated to the taming of horses and livestock. It should be mentioned that *la morenía*, a term that also refers to the African population, brought with it its cultural practices that merged with music and dance in the Columbian fiestas. Between the characteristics of these celebrations or carnivals, they emphasize: the use of swords with its sound in fight to simulate the Conquest; the use of feathers and animal skins in the locker room, masks and tufts; the handling of string instruments –the violin–, of percussion –bongos, charrasca, maracas, etc.– and of wind –the flute or the trumpet–; the symbology of the catholic religion –the cross, the rebozo, etc.; Another expressive resource was the drawings painted or embroidered in the costumes that represented stories of tragedy or exaltation. Violin music is related to the declamation and staging of slavery, the miscegenation with Spaniards and Indians, as well as the festival

of the bull of cloth that refers to the black as a cowboy. The dance also makes representation of the hunt as the “Danza de los Tejones” in which he tries to put a bell to a tiger represented by a dancer who makes sounds while the black hunters dance with rattles and maracas. There are also Afro-descendants who now belong to the Mixteco groups of the Costa Chica region between the state of Guerrero and the state of Oaxaca. The above is a central element to understand the *afromestizaje* of the Afro-mexican communities.

Some *prietas* women belonging to the Afro-mexican families in the northwest region of the state of Chihuahua work as artists, dancers, singers, percussionists, designers, dressmaker and choirs in churches and temples. They consider it important to preserve both traditional African dances and their adaptations to other celebrations such as the Carnivals. One of them considers those small neighborhoods presentations are made that are not documented by the government.

Medina (2011) defines the carnival as a popular festival with a symbolic character that helps to signify time and demarcate the space between daily work and festive moments. Carnival is the celebration of joy, comedy and sarcasm against the supreme instances of truth and universal order; against the powerful and the established order; against the world of money and etiquette; against the productivity and profitability of capital. Also, the carnival is a collective practice of appropriation of public space. It is in essence a popular and universal event in which everyone can participate and get in contact freely and spontaneously. The carnival does not know the theater’s limelight or the closed spaces that separate the actor / actress from the spectator. Since it is a popu-

lar event with free access in which the spontaneous actions are enjoyed and valued among those who participate throughout the parade or event. It is even important that those who participate become dissociated from their personal identity in order to assume a new subjectivity of their other self, as well as their other body and other bodily actions that they can seldom freely assume.

The website *Arte y Historia de México* (2018) mention that the carnival derives from the Greco-Roman word *carnavale*, which means "adiós a la carne". Carnivals are one of the most symbolic traditions from medieval Europe, came to New Spain in the sixteenth century and are a space characterized by dance, music, games, masks and the comic representation of everyday life. In Mexico, carnivals are common from Lent –precisely one day before Ash Wednesday– and coincide with the agricultural cycle starting in March, which will end 40 days before Palm Sunday. It highlights the possibility that people have to change their personality through a disguise, poetry, singing and dances that satirize some facet of everyday life. Carnivals should be considered separately from the prehispanic rituals inherited by the Aztecs and other indigenous peoples. Since these are rituals that were practiced at the request of the Goddess of Fertility in dates close to the spring equinox. While the carnival represents a space of enjoyment, food and drink.

Jaques Galinier (as cited in *Art and History of Mexico* 2018) points out that it is when the lord of death arrives every year, for which reason, the devil is one of the characters that gives life to the carnivalesque spirit. There are differences between the carnivals, for example: in the Carnival of Pantepec, Puebla, the Otomi

settlers dress with the clothes of deceased relatives. While in Tlalchilco, Veracruz, the beliefs of the Tepehuas about life and death are linked to the symbols of fertility. In that sense, the characters recreate a wedding, and the dances refer to the new harvest. In the state of Chiapas, stands out the *Corte de Gallo* dance, this consists of slaughtering one of these birds after a horse ride. For the Mixtecas in Oaxaca, a duel between man and nature is symbolized, where for that purpose, men dress as devils, women and animals as the jaguar, so that, within the "Danza de los Tejones", the jaguar fights against a bull or cow. In the Carnival of Tlaxcala are traditional dances of European origin of the eighteenth century and consist of a dance of couples characterized by the crossing of lines. Nowadays the tourist carnivals like Veracruz or Sinaloa have lost all the original elements of the indigenous carnival and reduce it to a simple commercial parade -and a contest to be Beauty Queen, where even the King of Joy does not come to own the carnivalesque spirit. In Guerrero, in 2015 the first Queen of Afro-Mexican beauty was elected, namely: the young Brenda Corona Silva is crowned.

In this regard, Uresti (2017) mention that the Sinaloan carnival has its origin between 1769 and 1783 with the celebrations celebrated by Jesuit missions in the port of Guaymas, State of Sonora and the port of Mazatlan, State of Sinaloa. In these festivals, the African root is relevant because the carnival is at the base of the birth of Sonora and Sinaloa as independent states (1810-1836) and centralized (1836-1846). Guaymas is known as the pearl of the Cortes Sea, its first carnival is recorded in 1909 and the last carnival was held from February 8 to 13, 2018 under the slogan "Sueños de Fantasía". Also, there are records that date



around 1850 in which carnival parties were held in both Guaymas, Son., And Mazatlan, Sin. The latter has its antecedent in 1898 and was positioned as the Carnival King of Joy of Mazatlan –this carnival includes competitions between women and men who wish to be the queen and king of the carnival–.

It is said that carnivals have African roots due to the sound of the tambora that guides the folkloric dance and the popular representations of the rebelliousness and of the exotic animals –venados, cimarron sheep, wolves and lynx– of the locality (Uresti 2017). These two carnivals are part of the celebrations of the Creole population, prietos, mestizos and foreign families of Spanish, English, French and German origin who have settled in these cities. Finally, the carnival is an ambivalent space in which the social elite show its economic power over culture, however, other antagonistic social groups experience their resistance. Different research results have indicated that Mexican carnivals face the same ecclesiastical approval and function as European carnivals.

From the Marxist feminist theory of the class struggle of women and postcolonial studies with an ethnoracial focus, it is agreed in an antagonistic discourse that carnivals are a form of resistance to the hegemonic values inherited by colonial Catholicism and patriarchy. Despite these references, carnivals are judged as a modern festive event that does not achieve patrimonial recognition. The traditional indigenous and Afro-Mexican dances are still present within the religious permission to the popular festivals. In the state of Sonora, the dance of the Pharisees uses masks of animal skin-vein-and a dance rhythm similar to the Afro-mexican dances. Both have social meanings,

spirituality and similar expressive elements. When dancing and wearing their masks; the dancers are no longer themselves, but assume a new character to mock everything that dehumanizes people and prevents them from being proud of their community. Also, the religious or ritual ceremony to God to thank for life, nourish the soul or ask for his grace and happiness for future events. In these festivals the character assumed criticizes the behavior and values of society from an ideal identity that recognizes the humility, generosity and dedication of people who have less wealth.

### Conclusion

According to the 10 interviews with Afro-Mexican women in four municipalities of the northwest region of the state of Chihuahua, it can be concluded that most of them are aware of the African culture and the importance of recognition in their Afro-Mexican identity and their role in the dissemination of cultural expressions of Afro-Mexican communities. Some of the women are wives of miners and they acknowledge having received talks on gender issues and non-discrimination in the State of Oaxaca and the State of Guerrero. They work with each other in a communitarian way, they celebrate with music and dance traditions. In addition, groups of women are organized for the purchase of fabrics and the manufacture of clothing. Some know how to make maracas and manufacture other percussion musical instruments. They emphasize the Fandango de Artesa and the Danza de los Diablos, many of them mentioned that these two dances have origin in the south of the country and in the north their importance has been reduced and they have even been modified including the materials and the own musical

cultures of who collaborate in the realization of parties or carnivals. They agree that the Chihuahua population is unaware of the African heritage, but they are the ones who have tried to keep them at their parties and even called a lot of attention in some parts of their journey through the State of Sonora and the State of Sinaloa where their practice worked. with the carnivals. They also point out that not living in cities and that their communities are close to the coast, rivers and water, as well as nature, allows them not to lose their traditions.

From the intersectionality of gender mediated by the ethnoracial perspective it is possible to understand that the recognition of Afro-Mexican communities in the state of Chihuahua requires understanding the Africanías through the elements adopted by Afro-descendant women residing in the northwest region of the state. Which redefine their customs and build new ways of experiencing the traditional Afromexican festivities. Specifically, the author and co-author acknowledge that miscegenation was a survival strategy implemented by the Afro-Mexican communities in the state of Chihuahua to guarantee unity, social cohesion and maintain a well-defined identity. These women recognize themselves as the prietas, the morenas and the black women who like music and dance Sierreña –local musical genre–. Also, it was possible to identify in the visits to the Afro-Chihuahua communities that some families make marital alliances within the community, where it is possible to find married women with their cousins and, even, sisters who share a husband.

The purpose of the unity of Afro-Mexican women is to prevent only very few women from being informed and empowered. The

Afromexican communities include more than a skin color, African features and curly hair; these have a great patrimonial wealth and are found throughout the country. They excel in several states, such as: Oaxaca, Guerrero, Veracruz, Michoacán, Mexico City, State of Mexico, Colima, Campeche and Yucatán. In the eighteenth century, according to the censuses of the time there were more people of African origin than Spaniards. What makes it possible to mention that miscegenation is greater with Africans than with Spaniards. Despite being in the 21st century, racism, poverty, marginalization, social injustice and violence are conditions that affect the quality of life of Afro-Mexican communities.

The history of negritude in Mexico is pending. There are important debates about the identity conformation of the Afromexican communities, since in some contexts, such as the Costa Chica, there are approaches to the Afromixteca identity more than afromestiza. In Chihuahua, the women dancers, singers and interpreters of African descent who recognize themselves as prietas or mestizas' women do not recognize themselves as Afromexican. Also, in some large cities such as Mexico City, Juarez or Monterrey there are Afro-Mexican families with Brazilian or Cuban ancestry. However, in all these cases we must claim the black, the prietas, the morenas and the zamoras as an ethnic-cultural definition in the face of the historical denial of Africanity.

Among the main actions of public policies in the field of cultural heritage, include: The First Afromexican Museum of the State of Guerrero that has a collection of musical objects, clothing and accessories of African populations from where the black slaves



brought to the region originated of the Costa Chica. This museum has been promoted and financed by the Federal Deputy Teresa Mojica Morga, president of the Petra Morga Afro-Mexicans Foundation. Recently, the Vicente Guerrero Saldaña Museum of Afro-cultural Cultures opened its doors in Cuajinicuilapa, State of Guerrero. Likewise, Governor Gabino Cué issued the Decree that he established on October 19 as the Day of the Afro-Mexican Black People of Oaxaca within the framework of recognition of the rights and cultural roots of African women and men who for decades had been relegated. Also, in Huehuetan on the Costa Chica of Guerrero, the Afro-Mexican Community Museum was inaugurated with around 150 pieces of the daily life of the inhabitants that seek to reinforce the identity, belonging and past of African women and men in the region.

Other evidence found by the author is the construction of the Afro-Mexican pastoral plan of the Diocese of Puerto Escondido, Oaxaca, was established on January 7, 2004 to serve four districts: Pochucla, Juquila, Janiltepec and Putla. There are 29 parishes and 6 foranies headed by Bishop Eduardo Carmona. Starting in 2010, the priests of the parishes and the Carmelite Missionaries of Saint Teresa who, under a social program, generate biblical reflection groups, liturgical celebrations, a missionary festival and a meeting of young people and adolescents from the Afro-Mexican communities of Costa Rica. These interventions have resulted, according to the voices of the missionaries themselves, in a first evangelization due to the lack of forms of liturgical expression of the Afro-Mexicans, since they refer to the lack of inclusion, tolerance and respect of the Afro-Mexican communities in the par-

ishes of the big cities and the capital. This has involved the transformation of racist practices and attitudes within the church. There are no missionaries or Afro-Mexican priests in the Costa Chica region and those who refer to a greater understanding of Afro-Mexican culture are the missionaries who have had the opportunity to be working in some African country.

In the scientific-academic field, from 05 to 07 September 2017, the First International Congress of Afro-Mexican Studies was held: Reflections, Debates and Challenges. Organized by the Instituto Nacional de Antropología e Historia (INAH) of the State of Oaxaca through the National Afro-Descendant and Cultural Diversity Research Program. Oaxaca stands out for possessing around one million 400 thousand Afro-Mexicans. The 20th Anniversary of the Seminar of Afro-Mexican Studies of INAH was celebrated in the same year.

## References

- ALONSO, MARÍA (2008). *La Invención de la Música Indígena de México: Antropología e Historia de las Políticas Culturales del siglo XX*. Colección Complejidad Humana, 1-147. Mexico: Universidad Nacional Autónoma de México. <http://www.posgrado.unam.mx/musica/lecturas/LeGuin/5-ExistePatrimonio-Sonoro/Bolanos-invencion.pdf> Recovered on April 16, 2018.
- AÑORVE, EDUARDO (2015). *Los Afro-mexicanos entre Negros y Mestizos. Voces de Guerrero. Experiencias Locales en Desarrollo*, 1-5. Mexico: CONAPRED. [http://www.conapred.org.mx/documentos\\_cedoc/file.afromexicanos.pdf](http://www.conapred.org.mx/documentos_cedoc/file.afromexicanos.pdf) Recovered on July 15, 2018.
- ARTE E HISTORIA DE MÉXICO (2018). *El Origen del Carnaval en México*. Casa Puerto Peñasco, 1-12. Mexico: Puerto Peñasco derechos reservados. <http://www.visitapenasco.com.mx/el-origen-del-carnaval-en-mexico/> Recovered on July 12, 2018.
- CACHEUX, ELENA (2003). *Feminismo chicano: raíces, pensamiento político e identidad de las mujeres*. Revista Reencuentro 37(1): 43-53. México: Universi-

- dad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco. <https://www.redalyc.org/pdf/340/34003706.pdf> Recovered on December 11, 2018.
- CHENNELLS, ANTHONY (1999). *Essential Diversity: Post-colonial Theory and African Literature*. Sborník Pracifilozofické Fakulty Brněnské Univerzity Studia Minora Facultatis Philosophicae Universitatis Brunensis 25 (5): 109-123. United States: Brno Studies In English. [https://digilib.phil.muni.cz/bitstream/handle/11222.digilib/104498/1\\_BrnoStudiesEnglish\\_25-1999-1\\_9.pdf?sequence=1](https://digilib.phil.muni.cz/bitstream/handle/11222.digilib/104498/1_BrnoStudiesEnglish_25-1999-1_9.pdf?sequence=1) Recovered on June 7, 2018.
- CIARAMITARO, FERNANDO Y MARCO REYES (2017). *España y América entre Extranjería, Integración, Esclavos e Indígenas: Algunas Consideraciones Historiográficas*. Universidad Autónoma de la Ciudad de México 33 (14): 22-34. Mexico: UACM Scielo. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1870-00632017000100241](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-00632017000100241) Recovered on March 16, 2018.
- CLÚSTER MINERO DE CHIHUAHUA. *Chihuahua en números*, (2018). [www.clumin.org](http://www.clumin.org) Recovered on July 19, 2018.
- COMISIÓN DE DERECHOS HUMANOS DEL DISTRITO FEDERAL. (2016). *Derechos de la Población Afrodescendiente y/o Afromexicana*. Mexico: Gobierno del Distrito Federal. <http://cdhdf.org.mx/wp-content/uploads/2016/09/Deca%CC%81logo-Afro.pdf> Recovered on March 19, 2018.
- COMISIÓN NACIONAL PARA EL DESARROLLO DE LOS PUEBLOS INDÍGENAS. CDI (2018). Archivo Fonográfico. <https://www.gob.mx/cdi#646> Recovered on July 02, 2018.
- DEL RINCÓN, D.; ARNAL, J.; LATORRE, A. & SANS, A. (1995). *Técnicas de investigación en Ciencias Sociales*. España: Dykinson.
- DEVÉS-VALDÉS, EDUARDO (2008). *O Pensamento Africano Sul-Saariano. Conexões e Paralelos com o Pensamento Latinoamericano e o asiático (um Esquema)*. Brazil: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Clasco/ Editorial EDUCAM de la Universidad de Candido Mendes
- ESPINOSA, EDUARDO (2014). *Viaje por la Invisibilidad de los Afromexicanos*. Centro de Estudios Sociales y de Opinión Pública, 1-167. Mexico: Cámara de Diputados LXII Legislatura. [http://biblioteca.diputados.gob.mx/janium/bv/cesop/lxii/viaj\\_invi\\_afro.pdf](http://biblioteca.diputados.gob.mx/janium/bv/cesop/lxii/viaj_invi_afro.pdf) Recovered on March 18, 2018.
- FERNÁNDEZ, PATRICIA Y MARISOL MELESIO (2016). *Estudio de la Población Afrodescendiente de México*. Comisión Nacional de los Derechos Humanos, 1-96. Mexico: Consejo Nacional de Cultura. [http://www.cndh.org.mx/sites/all/doc/OtrosDocumentos/Doc\\_2016\\_023.pdf](http://www.cndh.org.mx/sites/all/doc/OtrosDocumentos/Doc_2016_023.pdf) Recovered on July 12, 2018.
- FIGUEROA, RAFAEL (2017). *Salsa Mexicana Transculturación e Identidad Musical*. Universidad Veracruzana, 1-68. Mexico: Biblioteca Digital de Humanidades. <https://www.uv.mx/bdh/files/2018/01/Adelanto-Salsa-mexicana-8-de-enero-2018.pdf> Recovered on July 18, 2018.
- GALAVIZ, NADIA (2017). *Somos Afromexicanos*. Corto Documental. Proyecto de Extensión Comunitaria. II Foro por el Reconocimiento Constitucional y el Desarrollo de los Pueblos Afromexicanos. Mexico: Universidad Autónoma Metropolitana. <https://www.youtube.com/watch?v=D7qManaWiiA> Recovered on July 08, 2018.
- GARCÍA, TALÍA (2015). *La Costa Chica. Nunca más un México sin Afromexicanos*. Proyecto Documental. Producción: Aarón Romero y Rosy Castro. Fotografía: Carlos Montaña y Diana Jaurrod. Sonido: Alberto Rey. Edición y dirección: Edna Herrera. Mexico: El Inquilino guionista. <https://www.youtube.com/watch?v=HllqyHPnr9c> Recovered on July 05, 2018.
- INEGI. (2017). *Presentan Publicación sobre Perfil de la Población Afrodescendiente en México*. Comunicado de Prensa número 135. Mexico: Comisión Nacional de Derechos Humanos. [http://www.inegi.org.mx/saladeprensa/boletines/2017/especiales/especiales2017\\_03\\_04.pdf](http://www.inegi.org.mx/saladeprensa/boletines/2017/especiales/especiales2017_03_04.pdf) Recovered on December 17, 2017.
- ISIK, DILARA (2017). *Feminism in Late 20th Century American Literature: Black Feminism in Alice Walker's The Color Purple*. American Studies: 1-41. Estados Unidos: University of Massachusetts. [https://theses.uhn.nl/bitstream/handle/123456789/4597/Isik%2C\\_D\\_1.pdf?sequence=1](https://theses.uhn.nl/bitstream/handle/123456789/4597/Isik%2C_D_1.pdf?sequence=1)
- LEPHAKGA, TSHEPO (2016). *Colonial Institutionalisation of Poverty among Blacks in South Africa*. Studia Historiae Ecclesiasticae 13 (1): 1-18. Africa: Church History Society of Southern Africa and Unisa Press. <http://www.scielo.org.za/pdf/she/v43n2/01.pdf> Recovered on June 08, 2018.
- MACHUCA, JOSÉ (2008). *Nuevos Factores que Intervienen en la Configuración de la Identidad de la Región de la*



- Costa Chica de Guerrero y Oaxaca, 177-197*. En Racismo e Identidades. Sudáfrica y Afrodescendientes en las Américas. Alicia Castellano (Coordinadora). Mexico: Universidad Autónoma Metropolitana/ Unidad Itztapalapa.
- MARTÍNEZ, LUZ (2012). *Afro-América II. Africanos y Afrodescendientes*. Colección: Pluralidad Cultural en Mexico, Núm. 31. México: UNAM.
- MASSOT, I., DORIO, I. Y SABARIEGO, M (2004). *Estrategias de recogida y análisis de la información*. En R. Bisquerra, Metodología de la Investigación Educativa (págs. 329-366). España: La Muralla.
- MEDINA, FEDERICO (2011). *Las Máscaras Mexicanas y el Carnaval*. Revista Comunicación 28 (1): 195-208. Colombia: Uniroja. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5466159.pdf> Recovered on July 13, 2018.
- MOVIMIENTO NACIONAL POR LA DIVERSIDAD CULTURAL EN MÉXICO (2016). *Movimiento Nacional*. Mexico: Gobierno Mexicano. [https://site.inali.gob.mx/pdf/notasPrincipales2016/Pronunciamiento\\_21\\_Mayo\\_2016.pdf](https://site.inali.gob.mx/pdf/notasPrincipales2016/Pronunciamiento_21_Mayo_2016.pdf) Recovered on April 10, 2018.
- MVENGOU, PAUL (2016). *El Barco Afromexicano: Memoria y Resistencia*. Instituto de Investigaciones Antropológicas de Castilla y León 3 (1): 90-98. Spain: Wordpress. [https://iiacyl.files.wordpress.com/2017/02/8\\_cruzmerino\\_n3.pdf](https://iiacyl.files.wordpress.com/2017/02/8_cruzmerino_n3.pdf) Recovered on March 24, 2018.
- NAVARRO, ISIDRO, PERLA PEDROZA Y ULISES TORRES (2016). Trabajo de Campo realizado del 16 de julio al 30 de noviembre de 2016 *Movimiento Afromexicano: Reconocerse para ser Reconocidos*. Red Mexicana de Estudios de los Movimientos Sociales 10 (1): 1-19. Mexico: Universidad Nacional Autónoma de México. [http://www.redmovimientos.mx/2016/wp-content/uploads/2016/10/Trabajo-de-campo\\_art%C3%ADculo.pdf](http://www.redmovimientos.mx/2016/wp-content/uploads/2016/10/Trabajo-de-campo_art%C3%ADculo.pdf) Recovered on July 12, 2018.
- ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA EL DESARROLLO INDUSTRIAL. ONUDI (2017). *Contribución de la Industria Musical al Desarrollo Inclusivo y Sostenible, el caso de Cuba, la Isla de la Música*, págs.1-37. Cuba: ONUDI/ Ministerio de Cultura República de Cuba. [https://www.unido.org/sites/default/files/files/2017-12/Cuba\\_Music\\_Industry\\_ESP.pdf](https://www.unido.org/sites/default/files/files/2017-12/Cuba_Music_Industry_ESP.pdf) Recovered on July 09, 2018.
- ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA. UNESCO (2015). *Recordemos la Esclavitud las Mujeres y la Esclavitud*. Asamblea General en Memoria de las Víctimas de la Esclavitud, 1-17. United States: Slavery. <http://www.un.org/es/events/slaveryremembrance-day/2015/pdf/TST%20Exhibit%20ES.pdf> Recovered on March 27, 2018.
- ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA. UNESCO (1997). *La Ruta del Esclavo*. División de Proyectos Interculturales, 1-24. France: Escuela de Altos Estudios en Ciencias Sociales de Paris. <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001144/114427So.pdf> Recovered on March 12, 2018.
- OROZCO, VÍCTOR (2007). *El Estado de Chihuahua en el parto de la Nación, 1810-1831*. México: El Colegio de Chihuahua/ Instituto Chihuahuense de la Cultura/ Universidad Autónoma de Ciudad Juárez/ Editorial Plaza y Valdés, S.A. de C.V.
- PINTADO DE WIT, JOSÉ MANUEL (1992). *Africanías*. Documental sobre la Música y la Danza de la Costa Chica de Guerrero y de Oaxaca. Mexico: Centro Nacional de las Artes/ El Barandal Postproducción. Canal 22/ Producción entre Tiempos. Con Apoyo del Documental la Tercera Raíz. "Los caminos de lo Sagrado" de la Unidad de Producciones Audiovisuales del Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (Conaculta, 1989).
- PULIDO, GABRIELA (2017). *Claves de la Música Afrocu-bana en México. Entre Músicos y Musicólogos, 1920-1950*. Revista de Antropología Desacatos 53 (1): 56-73. Mexico: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social. <http://www.redalyc.org/pdf/139/13949642004.pdf> Recovered on April 17, 2018.
- RIBEIRO, MATILDE (2008). *Las Mujeres Negras en la Lucha por sus Derechos*. Revista Nueva Sociedad, 218 (1): 130-148. Brazil: Universidad Católica de San Pablo. <http://www.americlatinagenera.org/newsite/images/cdr-documents/publicaciones/mujeresnegrasenlaluchaporsusderechos.pdf> Recovered on July 07, 2018.
- RIVERA, ANA (2010). *Mujeres Afrodescendientes: la Mirada Trabada en las Intersecciones de Organización por Raza y Género*. Retos y Oportunidades del Empoderamiento Económico de las Mujeres Afrodescendientes, 1-44. Brazil: Red de Mujeres Afrolatino-americanas, Afrocaribeñas y de la Diáspora. <https://www.cepal.org/mujer/noticias/paginas/9/39909/ReddeMujeresAfro.pdf> Recovered on July 22, 2018.

- RUIZ, CARLOS (2011). *Africanos y Afrodescendientes en México: Reflexiones del Pasado y del Presente*. Revista Cuicuilco, 51 (18): 43-61. Mexico: Instituto Nacional de Antropología e Historia. <http://www.scielo.org.mx/pdf/cuicui/v18n51/v18n51a4.pdf> Recovered on July 01, 2018.
- RUIZ, CARLOS (2015). *Estudios en torno a la Influencia Africana en la Música Tradicional de México: Vertientes, Balance y Propuestas*. Revista Transcultural de Música 14 (1): 12-19. Mexico: Fonoteca del INAH. [http://herencialatina.com/El\\_Negro\\_en%20Mexico/Mexico\\_negro.htm](http://herencialatina.com/El_Negro_en%20Mexico/Mexico_negro.htm) Recovered on July 04, 2018.
- SANDOVAL, SERGIO (2015). *Sociedad y Vida Musical en la Nueva España y la Intendencia de Guadalajara, en las Postrimerías del siglo XVIII*. Revista Vínculos, Sociología, Análisis y Opinión 4 (1): 99-120. Mexico: Universidad de Guadalajara. <http://www.revistascientificas.udg.mx/index.php/VSAO/article/view/4049/3809> Recovered on June 08, 2018.
- SECRETARÍA DE CULTURA. CULTURA (2016). Informe 2015-2016. Gobierno de México, 1-150. Mexico: Secretaría de Cultura y las Artes. <http://www.cultura.gob.mx/PDF/SC-PrimerInformeLabores.pdf> Recovered on July 14, 2018.
- SERRUYA, ESTHER, FLÁVIA BATISTA, JÉSSICA CARREIRO AND JÚLIA PASTORE (2016). *La Esclavitud Moderna en América: Desafíos y el Rol de la Organización de los Estados Americanos* (OEA). Americas Model United Nations 19 (1): 182-235. United States: AMUN organization. <http://studylib.es/doc/7870012/la-esclavitud-moderna-en-américa> Recovered on March 15, 2018.
- SISTEMA DE INFORMACIÓN CULTURAL. SIC (2018a). *Inventario del Patrimonio Cultural Inmaterial. Baile de Artesa o Fandango de Artesa y Son de Artesa*. Mexico: Secretaría de Cultura. [https://sic.cultura.gob.mx/ficha.php?table=frpintangible&table\\_id=142](https://sic.cultura.gob.mx/ficha.php?table=frpintangible&table_id=142) Recovered on July 12, 2018.
- SISTEMA DE INFORMACIÓN CULTURAL. SIC (2018b). *Inventario del Patrimonio Cultural Inmaterial. Sones, chilenas y Columbias de Costa Chica*. Mexico: Secretaría de Cultura. [https://sic.gob.mx/ficha.php?table=frpintangible&table\\_id=172](https://sic.gob.mx/ficha.php?table=frpintangible&table_id=172) Recovered on July 20, 2018.
- THAMARANA, SIMHACHALAM (2015). *Significance of Studying Postcolonial Literature and its Relevance*. English Language and Literature 3 (3): 537-543. United States: International Standar Serial. [https://www.researchgate.net/publication/282876977\\_Significance\\_of\\_Studying\\_Postcolonial\\_Literature\\_and\\_its\\_Relevance](https://www.researchgate.net/publication/282876977_Significance_of_Studying_Postcolonial_Literature_and_its_Relevance) Recovered on June 06, 2018.
- URESTI, SILVESTRE (2017). *Cultura y Poder en los Carnavales de Guaymas y Mazatlán (siglo XIX)*. Frontera Norte 58 (29): 71-93. Mexico: Universidad Autónoma de Sinaloa. <http://www.redalyc.org/pdf/136/13652710004.pdf> Recovered on July 17, 2018.
- VARGAS, ITZEL (2016). *El Potencial de la Música en las Prácticas (re)vitalizadoras y de Fortalecimiento Lingüístico y Cultural de los Pueblos Indígenas Mexicanos*. Revista Cuicuilco 66 (1): 75-93. Mexico: Escuela Nacional de Antropología e Historia. <http://www.redalyc.org/pdf/351/35145982005.pdf> Recovered on April 16, 2018.
- VELÁZQUEZ, MARÍA AND GABRIELA ITURRALDE (2016). *Afromexicanos: Reflexiones sobre las Dinámicas del Reconocimiento*. Instituto de Investigaciones Antropológicas, 50 (1): 232-246. Mexico: Universidad Nacional Autónoma de México. <http://www.revistas.unam.mx/index.php/antropologia/article/download/56608/50232> Recovered on January 12, 2018.
- VILA DE PRADO, ROBERTO (2017). *El Genocidio/Epistemicidio contra los africanos con la Trata y la Esclavitud en Hispanoamérica*. Revista Analéctica 22 (3): 1-10. Argentina: Universidad del Salvador, Buenos Aires. <http://www.analectica.org/articulos/vila-genocidio/?pdf=986> Recovered on February 18, 2018.
- VINSON III, BEN (1996). *Las Compañías Milicianas de Pardos y Morenos en la Nueva España. Un aporte para su estudio*, en Blázquez, C., Contreras, C. y Pérez, S. (Coords., 1996). Población y Estructura Urbana en México, Siglos XVIII Y XIX, 239-250. Mexico: Universidad Veracruzana/ Instituto Mora/ Maestría en Historia UNAM-Iztapalapa
- WORTMAN, ANA (2017). *Políticas culturales y legitimidad política en tiempos de crisis: el caso del Programa Puntos de Cultura en Argentina*. Revista Política Cultural 10 (1): 138-160. Argentina: Instituto Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales UBA. <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:sTPGwdfN1UcJ:https://portalseer.ufba.br/index.php/pculturais/article/download/22060/15444+&cd=40&hl=es&ct=clnk&gl=mx> Recovered on July 11, 2018.



# Pedagogía crítica, comunicación y cultura escolar



Reseña del libro:

*Comunicación y Poder en la escuelas.*

*Una Mirada desde la pedagogía crítica* (2018).

Sandra Vega Villarreal, autora

Instituto de Pedagogía Crítica (IPEC).

Chihuahua México. 206 p.

¿Qué hace una pedagoga con la teoría crítica? Todo lo ve con sospecha. Principio básico de los maestros de las sospechas que surgieron desde la primera generación del pensamiento crítico occidental euronorteamericano. Pero para Sandra Vega no sólo es sospechoso el acto de educar con sentido de opresión, como lo hizo evidente Paule Freire con la educación bancaria, sino también el poder de la comunicación para ejercer formas inéditas de opresión, donde la persuasión y el “buen decir crítico” se manifiesta en manipuladoras formas de ocultar intereses de continuidad colonizadora. Es el caso de profesoras y profesores que bajo la bandera teórica de la sociología crítica, enuncian cambios laborales y practican formas grupales que coquetean con puestos y favores del camaleónico sindicalismo nacional. O bien, bajo el estandarte de las teorías críticas de autores la-

\* Profesor investigador del Centro de Investigación y Docencia

tinoamericanos, diseñan prácticas escolares de pureza metodológica de investigación acción, sin participación y sin crítica epistemológica de los contenidos oficiales de la educación básica, posibilitando “que el ciclo de depósito-recepción” continúe y produzca el “freno del proceso de la actividad creadora y reflexiva; su objetivo último es encaminar a los educandos hacia la adaptación de una sociedad inmutable, funcionalmente establecida” (Vega, 2018 p. 23).

En este libro, la noción de comunicación está basada en las reflexiones del educador argentino Mario Kaplún: “hacer a una persona partícipe de lo que se tiene como acto de poner algo en común con otros; lo que implica que pedagogos y comunicadores latinoamericanos, destaquen el carácter ideológico, cultural y político de la comunicación” (Vega, 2018: 22) en el aula, y en el complejo escolar.

La autora resalta la educomunicación porque se pone en juego la rotación de los lugares donde se produce la comunicación; se ponen en predominancia los temas locales; se realiza la autoevaluación colectiva de la comunicación ejercida; se problematiza el mensaje y se posibilita la prealimentación; dicho de otra forma, se consultan los intereses, preocupaciones y aspiraciones de los alumnos, de los sujetos del complejo escolar<sup>1</sup>.

De esta forma, la pedagogía crítica y la comunicación popular posibilitan la “concienciación que podrá derivar en la construcción de una realidad mejor (donde se) precisa en todo momento (...) el diálogo, entendido éste como la forma dialéctica de intercambiar ideas, con la escucha de la palabra del otro, el respeto por lo que dice y la voluntad de construir a partir de

esa palabra (...); por tanto, será hasta que los grupos en situación de desigualdad expresen su palabra y concreten en reflexión-acción, que estará en camino la construcción de un proceso educativo emancipador” (Vega, 2018: 30).

Esto, sin duda, involucra el reconocimiento de los procesos y elementos culturales. La noción de cultura se establece desde una visión amplia, ya que va implicado el presupuesto de que la educación formal no gesta la cultura, pues aquella se construye temporal y espacialmente desde contextos específicos del lenguaje, que dan sentido al mundo cotidiano. La cultura es la base tangible-intangible de la comunicación. Por eso tiene sentido el proceso de educar en cultura; pues por medio de éste es posible -desde una perspectiva crítica-, descifrar y evidenciar las formas innovadoras de colonización de la educación formal.

De este modo, la pedagogía crítica se descoloniza primero de la educación formal y luego de su circunstancia epistemológica disciplinaria; después pasa a las posibilidades transdisciplinarias de la complejidad de los sujetos y de la realidad construida socialmente. Así, la representación social del mundo, del contexto de lo local-regional, emerge de las formas de comunicación popular que se establecen como formas pedagógicas socioculturales, que rebasan la singularidad disciplinaria pedagógica atrapada por el contexto aúlico-escolar.

La pedagogía crítica, entonces, pone en juego su descolonización epistemológica, su posibilidad transdisciplinaria y, asimismo, su potencia como contestación y resistencia política ante las formas neocolonizadoras del mundo posmoderno. Permite relocalizar y reposicionar el poder al bando de la oposición.

Sandra Vega expone diversas “escenas escolares” cargadas de acciones de rebeldía de alumnos ante la opresión disfrazada de “sociología o

<sup>1</sup> Kaplún, Mario (2002). Una pedagogía de la comunicación (el comunicador popular). Habana, Cuba. Editorial Caminos. 240 pp. Consultar: [https://perio.unlp.edu.ar/catedras/system/files/kaplun-el\\_comunicador\\_popular\\_0.pdf](https://perio.unlp.edu.ar/catedras/system/files/kaplun-el_comunicador_popular_0.pdf)



pedagogía crítica” de las profesoras y profesores: oposición rosa, catarsis como sublimación, solidaridad, contrapoder colectivo, enfrentamiento latente, enfrentamiento manifiesto.

La pedagogía crítica concatenada a la comunicación, pone en evidencia las formas sutiles de la persuasión de la docencia colonizadora; además, expone las formas temporales y de territorialidad como se ejerce la opresión escolar, las categorías de comunicación persuasiva del saber y del conocimiento erudito de los profesores como formas introyectadas de control y manipulación. Si no es así, quedaría atrapada, como ha quedado la pedagogía al mundo escolar.

En suma, la educación como recorte de la realidad, contiene mundos y complejidades. Cada uno de estos mundos: formal, no formal e informal, gestan sus propias formas de opresión, de manera simultánea y con formas innovadoras de continuidad colonizadora. Sin embargo, la teoría crítica latinoamericana, o bien este pensamiento crítico, es conocimiento de frontera. Me refiero a que surgen cuestionamientos de crisis desde la perspectiva geopolítica y epistemológica.

Es decir, Latinoamérica se transmina cultural y comunicativamente en el límite con los EUA. La cultura latinoamericana, y para ser más precisos, las culturas centroamericanas migrantes, se intercalan interculturalmente con las gentes y los territorios de la frontera. ¿Qué hará la educación formal ante esta contundencia migratoria del siglo XXI? ¿Qué hace la educación informal ante esta ola de diversidad cultural? ¿Cómo la pedagogía sociocultural de los pueblos de fronteras gesta comunicación popular? Es decir, epistemológicamente, la pedagogía escolar no tiene respuestas. La pedagogía crítica, la comunicación y la cultura, indican que el poder debe trasladarse a la comunicación popular, a los diálogos de saberes y conocimientos tradicionales con los científicos, cuya posibilidad hasta ahora ha sido negada en toda la educación formal, debido a la continuidad del poder centrado en el saber y conocimiento escolar.

*Comunicación y Poder en la escuela, desde la pedagogía crítica*, es plataforma innovadora para la autoevaluación de la educación y de los sujetos sociales que la conforman.



SECRETARÍA  
**DE EDUCACIÓN  
Y DEPORTE**



Revista del Centro de Investigación y Docencia, **Acoyauh** nueva época