

Revista del Centro de Investigación y Docencia Acoyauh nueva época

Vol. XXIV, Núm. 64

JULIO-DICIEMBRE 2020

ISSN: 2395-7980

Cruces de poder en narrativas biográficas de juventudes en la escuela preparatoria

ROSA MARÍA TRINIDAD SALAZAR

Contexto y práctica docente en estudiantes normalistas

FRANCISCO JAVIER SAUCEDO JONAPÁ, MARÍA FERNANDA ESPINOSA MORALES, RICARDO ALAVÉZ MARTÍNEZ

Diplomado en música para educación básica y especial

PAVEL ROEL GUTIÉRREZ SANDOVAL

Educación Física Sustentable: el caso de la licenciatura en el BINE

MARIA FERNANDA ESPINOZA MORALES, RICARDO ALAVEZ MARTÍNEZ

Las epistemes entran por la mirada

AIDEE TREJO, TANYA MALDONADO, CHRISTIAN ALONSO, FAUSTINO HERNÁNDEZ, ITZEL ALEJANDRA FLORES, FRANCISCO XAVIER ORTIZ

Educación y salud: dos caras de la misma moneda ante la crisis del Covid 19

DAVID MANUEL ARZOLA FRANCO

Sucesos del estudiante dentro del confinamiento

YUNUEN SOCORRO RANGEL LEDEZMA

Al mal tiempo...buena resiliencia

MARIA SILVIA AGUIRRE LARES

¿Y después...?

HOMERO ALÁN ESTRADA HERNÁNDEZ



Acoyauh

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

Guía para colaboradores

Los trabajos a publicar en la *Revista del Centro de Investigación y Docencia, Acoyauh nueva época* deberán ajustarse a los siguientes criterios:

1. Solo se reciben colaboraciones inéditas. El documento se entregará de manera electrónica en procesador de texto 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. Los autores deben enviar el manuscrito considerando las normas editoriales de la revista (Norma APA, 6.0).
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. Incluir el código ORCID id al enviar el artículo al editor. Para los autores que no dispongan de ORCID, pueden registrarse en la dirección: <https://orcid.org/register>.
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. El resumen, el título y las palabras clave, deberán estar escritas en español e inglés.
4. Los artículos serán analizados y dictaminados —en un lapso no mayor de tres meses— 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. La publicación será máximo 6 meses después de haber sido aprobado el artículo. 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 del Centro de Investigación y Docencia, Acoyauh nueva época*.
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: revista@cid.edu.mx



Contenido

EDITORIAL 4

7

CRUCES DE PODER EN NARRATIVAS BIOGRÁFICAS DE JUVENTUDES EN LA ESCUELA PREPARATORIA
ROSA MARÍA TRINIDAD SALAZAR



30

CONTEXTO Y PRÁCTICA DOCENTE EN ESTUDIANTES NORMALISTAS
FRANCISCO JAVIER SAUCEDO JONAPÁ
MARÍA FERNANDA ESPINOSA MORALES
RICARDO ALÁVEZ MARTÍNEZ



42

EDUCACIÓN FÍSICA SUSTENTABLE: EL CASO DE LA LICENCIATURA EN EL BINE
MARÍA FERNANDA ESPINOSA MORALES
RICARDO ALÁVEZ MARTÍNEZ



57

DIPLOMADO EN MÚSICA PARA EDUCACIÓN BÁSICA Y ESPECIAL
PAVEL ROEL GUTIÉRREZ SANDOVAL



95

LAS EPISTEMES ENTRAN POR LA MIRADA
AIDEE TREJO, TANYA MALDONADO,
CHRISTIAN ALONSO, FAUSTINO HER-
NÁNDEZ, ITZEL ALEJANDRA FLORES,
FRANCISCO XAVIER ORTIZ



114

EDUCACIÓN Y SALUD: DOS CARAS DE LA MISMA MONEDA ANTE LA CRISIS DEL COVID 19
DAVID MANUEL ARZOLA FRANCO



118

SUCESOS DEL ESTUDIANTE DENTRO DEL CONFINAMIENTO
YUNUEN SOCORRO RANGEL LEDEZMA



122

AL MAL TIEMPO...BUENA RESILIENCIA
MARÍA SILVIA AGUIRRE LARES



124



¿Y DESPUÉS...?

HOMERO ALÁN ESTRADA HERNÁNDEZ



GOBIERNO DEL ESTADO DE CHIHUAHUA

Lic. Javier Corral Jurado

GOBERNADOR CONSTITUCIONAL

Dr. Carlos González Herrera

SECRETARIO DE EDUCACIÓN Y DEPORTE

Mtra. Liliana Rojero Lúevano

SUBSECRETARIA DE EDUCACIÓN MEDIA

SUPERIOR Y SUPERIOR

Profr. Manuel Arias Delgado

DIRECTOR GENERAL DE SERVICIOS

EDUCATIVOS DEL ESTADO DE CHIHUAHUA

Dr. José Luis García Leos

DIRECTOR DE EDUCACIÓN SECUNDARIA Y

SUPERIOR

Mtro. Miguel Ángel González

Quiroz

JEFE DEL DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN

SUPERIOR



CID

CENTRO DE

INVESTIGACIÓN Y DOCENCIA

DIRECTOR

Ricardo Fuentes Reza

SUBDIRECTOR ACADÉMICO

Rigoberto Marín Trejo

SUBDIRECTOR ADMINISTRATIVO

Aries Muñoz Campos

DOMICILIO

C. Lucio Cabañas No. 27

Col. Vista del Sol

TEL Y FAX (614) 411.35.98 y

429.33.00 Ext. 15599

• <http://www.cid.edu.mx>

Chihuahua, Chih. México

contacto@cid.edu.mx

www.cid.edu.mx

VOL. XXIV, NÚM. 64, JULIO-DICIEMBRE 2020 • ISSN: 2395-7980

DIRECTOR Ricardo Fuentes Reza

SECRETARIA TÉCNICA Ana María González Ortiz

CONSEJO EDITORIAL

Diego José Donoso Vargas, Universidad Complutense de Madrid, España

Elmys Escribano Hervis, Facultad de Educación. Universidad de Matanzas, Cuba

Claudia Figueroa, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia

Esperanza Lozoya Meza, Instituto Politécnico Nacional, Centro de Investigaciones
Económicas Administrativas y Sociales, México

Laura Monsalve Lorente, Universidad de Valencia, España

Ruth Catalina Perales Ponce, Consejo Interinstitucional de Investigación Educativa
de la Secretaría de Educación de Jalisco, México

José Antonio Ramírez Díaz, Universidad de Guadalajara, México

Eduardo Rodríguez Zidán, Universidad ORT, Uruguay

Silvia Romero Contreras, Universidad Autónoma de San Luis Potosí, México

Angélica Saucedo Quiñones, Universidad Naval de Veracruz, México

Comité Editorial

David Manuel Arzola Franco, Federico Julián Mancera Valencia, Rigoberto Marín
Trejo, Iris Arminee Coronel Morales, María Luisa Miranda, Centro de Investigación y
Docencia, Chihuahua, México

DISEÑO EDITORIAL Francisco Xavier Ortiz Mendoza

EQUIPO TÉCNICO Luis Álvarez Peregrino, Xóchitl Verónica Ruiz López

DICTAMINADORES DE LOS ARTÍCULOS DEL PRESENTE NÚMERO

APedro Sánchez Escobedo, Salvador Ruiz López, David Manuel Arzola Franco, Homero Alán Estrada Hernández, Haydeé Parra Acosta, Rigoberto Marín Trejo, Iris Arminee Coronel Morales, Ricardo Fuentes Reza, María Araceli Gutiérrez Reyes, Claudia Isela Gutiérrez Quezada, José Matías Romo Martínez, Martha Silvia Domínguez Rosales, María Luisa Miranda, Daniel Alarcón Nakamura, Claudia Celina Gaytán Díaz, Federico J. Mancera Valencia, Alejandra Ferreiro, Ana Victoria Gutiérrez Reyes, Moraima Rodríguez Granados, Lilia Rey Chávez, Yunuen Socorro Rangel Ledezma, Héctor Mario Armendáriz Ponce, Blanca Luisa Valera Michelle, Rosa Isela Romero Gutiérrez, María Elena Quiroz Lima, Argelia Antonia Ávila Reyes.

Revista del Centro de Investigación y Docencia **Acoyauh** NUEVA ÉPOCA. Año 24, No. 64, julio-diciembre 2020, 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. 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 octubre de 2020 con un tiraje de 500 ejemplares. Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura del editor de la publicación.

La *Revista del Centro de Investigación y Docencia, Acoyauh nueva época*, es una publicación semestral para la difusión de trabajos inéditos sobre las diferentes dimensiones del campo educativo, que responde a estándares científicos y académicos nacionales e internacionales. Asume una política de acceso abierto al contar con formato electrónico en el *Open Journal Systems* (OJS), además de contar con versión impresa. Se reconoce como un espacio abierto y plural para la divulgación del conocimiento en diversas disciplinas relacionadas con las ciencias de la educación.

Todo el contenido publicado en *Acoyauh* pasa por un proceso de revisión por pares doble ciego, lo cual garantiza la calidad de cada una de las contribuciones.

La publicación está compuesta de las siguientes secciones:

Quehacer educativo, con reportes de investigación que dan cuenta de trabajos empíricos con el sustento teórico y metodológico correspondiente, en los que se aporta 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.

Perspectivas, en la que se presentan ensayos, cuyo contenido está orientado al análisis o discusión de problemas o temáticas educativas relevantes y de actualidad.

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.

La *Revista del Centro de Investigación y Docencia, Acoyauh nueva época* es editada sin fines de lucro y financiada por el Centro de Investigación y Docencia (CID), que es una institución pública dependiente de los Servicios Educativos del Estado de Chihuahua (SEECH). Cuenta con una versión impresa (ISSN 2395-7980) que puede ser adquirida en la sede del CID (contacto@cid.edu.mx), así como una versión electrónica (ISSN-en trámite) en acceso abierto Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial 4.0 Internacional.

Las normas para presentar colaboraciones a la revista pueden consultarse en el sitio de la revista: <http://200.188.0.180/ojs/index.php/acoyauh/about/submissions>.

Editorial

Presentamos aquí la Revista Acoyauh del Centro de Investigación y Docencia en su edición 64 correspondiente al período julio – diciembre de 2020, en tiempos de pandemia.

En esta ocasión se incluyen en la sección Quehacer educativo, el reporte de una investigación que lleva por título *Cruces de poder en narrativas biográficas de juventudes en la escuela preparatoria* que nos obsequia la académica Rosa María Trinidad Salazar, que forma parte del Doctorado en Ciencias de la Educación, Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Edo. de México.

En este trabajo desarrollan los cruces de poder en las narrativas biográficas de jóvenes estudiantes de una escuela preparatoria en un contexto urbano marginal al oriente de la Ciudad de México. Los participantes en la investigación, jóvenes preparatorianos, denotan efectos de un poder estructural excluyente que muta subjetividades y marca su vida por el desamparo, sometimiento, dolor, soledad, violencia. Este artículo se deriva de la investigación “La condición juvenil desde el contexto escolar”, bajo la coordinación del Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México (ISCEEM).

Un segundo artículo correspondiente a esta misma sección nos lo proponen los académicos Francisco Javier Saucedo Jonapá, María Fernanda Espinoza Morales y Ricardo Alavéz Martínez que lleva por título *Contexto y práctica docente en estudiantes normalistas*, correspondiente a la Licenciatura de Educación Física. Los tres autores son Docentes del Benemérito Instituto Normal del Estado “Gral. Juan Crisóstomo Bonilla” de Puebla.

Ellos proponen un estudio descriptivo realizado para conocer el nivel de importancia que los estudiantes de una escuela normal pública de educación física le atribuyen a la noción de contexto. Se usó un cuestionario a estudiantes de séptimo semestre. Según el criterio en que su comprensión del contexto es fundamental para la mejora de la práctica docente.

Un tercer artículo lo propone Pavel Roel Gutiérrez Sandoval, profesor investigador de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez que lleva por título *Diplomado en música para educación básica y especial*, mismo que utiliza el método hermenéutico con enfoque dialógico con una definición del criterio analítico del Diplomado en Educación Musical Aplicada para la educación básica y especial ofrecido por la División multidisciplinaria de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez. En el se analizan diferentes IES para conocer el impacto que tiene el Diplomado en la actualización del profesorado de música en educación básica y especial. Valora como adecuadas la fundamentación humanística y la estrategia pedagógica del diplomado.

En cuarta colaboración los académicos María Fernanda Espinoza Morales y Ricardo Álvarez Martínez, Docentes del Benemérito Instituto Normal del Estado “Gral. Juan Crisóstomo Bonilla” de Puebla, nos presentan un trabajo titulado *Educación Física Sustentable: el caso de la licenciatura en el BINE*, donde se elabora la relación entre la educación física y la sustentabilidad, donde se explora la preparación que tienen 26 docentes del campo de formación específica del pregrado. Es un estudio exploratorio mediante la aplicación de un cuestionario que checa los principios de la sustentabilidad determinados por la UNESCO: social, económica, ambiental y política.

Y en la sección Caleidoscopio, se incluye un artículo denominado *Las epistemes entran por la mirada*, que se confeccionó a partir de unas reseñas y reflexiones sobre el Ciclo de Confe-

rencias Epistemología de la Educación a Distancia que elaboraron los académicos Aidee Trejo, Tanya Maldonado, Christian Alonso, Faustino Hernández, Itzel Alejandra Flores, estudiantes del programa de Maestría en Educación del Centro de Investigación y Docencia, coordinados por Francisco Xavier Ortiz, Profesor investigador del Centro de Investigación y Docencia.

Su trabajo es un reportaje que reúne reseñas y reflexiones sobre seis de las siete exposiciones del Ciclo de Conferencias sobre Epistemología de la Educación a Distancia que efectuado a través de internet del 4 de septiembre al 15 de octubre del 2020. Estas presentaciones académicas fueron organizadas por la Coordinación de Universidad Abierta, Innovación Educativa y Educación a Distancia de la UNAM (CUAIEED-UNAM), bajo la coordinación y conducción de la Dra. Evelyn Azucena Elenes.

En la misma sección de Caleidoscopio se incluyó un paquete de cuatro textos cortos reflexivos sobre el tema de la Pandemia y la Educación a Distancia como fenómeno emergente ante la crisis sanitaria, escritos por Profesores Investigadores del Centro de Investigación y Docencia encuadrados en una micro serie denominada PANDEMIA Y EDUCACIÓN donde se recaudan experiencias y reflexiones del profesorado del CID: así en este número 64 incluimos a cuatro académicos, David Manuel Arzola Franco con su título: *Educación y salud: dos caras de la misma moneda ante la crisis del Covid 19*; Yunuen Socorro Rangel Ledezma con su título: *Sucesos del estudiante dentro del confinamiento*; María Silvia Aguirre Lares con su título: *Al mal tiempo... buena resiliencia*; y al académico Homero Alán Estrada Hernández con su título *¿Y después...?*

Esperamos esta producción sea del interés del lector.

ROSA MARÍA TRINIDAD SALAZAR

Doctorante en Ciencias de la Educación, Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Edo. de México

Crossroads of power in biographical narratives of youth in high school

Cruces de poder en narrativas biográficas de juventudes en la escuela preparatoria

Resumen

El artículo da cuenta de los cruces de poder en las narrativas biográficas de jóvenes estudiantes de una escuela preparatoria de organización social en el contexto urbano marginal de Valle de Chalco Solidaridad, al oriente de la Ciudad de México. Las narrativas denotan efectos de un poder estructural excluyente que muta subjetividades, al ser encarnado en sus cuerpos y experiencias de vida marcadas por el desamparo, sometimiento, dolor, soledad, violencia; así también por el deseo, amor y solidaridades, que al ser conversadas visibilizan irrupciones, fuerza de sentido, con los otros dentro y fuera de la escuela, lo que permite sostener que no existe una condición anticipada o determinista para designar lo juvenil, sino condiciones en devenir entre lo familiar, escolar y social.

Deriva de la investigación *La condición juvenil desde el contexto escolar*, bajo la coordinación del Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México (ISCEEM). La investigación es de corte teórico-empírico y se ocupa de visibilizar intersecciones de poder en la condición social y escolar a partir de narrativas biográficas de jóvenes que migran de comunidades rurales a periferias urbanas, son padres o madres de familia a temprana edad, con escasos recursos económicos, o no cumplir con los estándares de edad establecidos oficialmente y que por ello transitan por una opción educativa que se configura como su última oportunidad para acceder a un mejor empleo o bien continuar con estudios universitarios.

Palabras clave: jóvenes, escuela, narrativas, poder, media superior

Abstract

The article gives an account of the crosses of power in the biographical narratives of young students of a preparatory school for social organization in the marginal urban context of Valle de Chalco Solidaridad, east of Mexico City. The narratives denote the effects of an exclusive structural power that mutates subjectivities, being incarnated in their bodies and life experiences marked by helplessness, submission, pain, loneliness, violence; thus also by desire, love and solidarity, which when conversed make visible irruptions, force of meaning, with others inside and outside the school, which allows to maintain that there is no anticipated or deterministic condition to designate the youth, but rather conditions in becoming between the family, school and social.

Derived from the investigation *The youth condition from the school context*, under the coordination of the Higher Institute of Education Sciences of the State of Mexico (ISCEEM). The research is of a theoretical-empirical nature and deals with making visible intersections of power in the social and school condition from biographical narratives of young people who migrate from rural communities to urban peripheries, are parents at an early age, with few economic resources, or not meeting the officially established age standards and that is why they go through an educational option that is configured as their last opportunity to access a better job or continue with university studies.

Keywords: youth, school, narratives, power, upper middle.

Introducción

El artículo deriva de una investigación de tipo cualitativo que epistémica, teórica y metodológicamente se inscribe en la mirada interseccional para hacer un análisis crítico (Platero, 2012, Salem 2014) de categorías instituidas hegemónica, social e históricamente que designan a sujetos jóvenes que migran de comunidades rurales a urbanas precarizadas como descapitalizados social, simbólica y políticamente.

El encuentro con los jóvenes me permitió visibilizar su fuerza de sentido al poner en cuestión denominaciones abyectas como *sirvienta, zorra, puto, negro, chaca, chaparro*; lo abyecto se utiliza en el sentido que lo hace la teoría de la Interseccionalidad y las teorías Queer (Platero, 2012; Preciado, 2019) para referir expresiones ofensivas que dieron origen al análisis crítico de los jóvenes asumiendo una enunciación política y desmarcarse de posiciones patriarcales, adulto céntricas, capitalistas, hegemónicas, universalizantes que denominan a los jóvenes como débiles, incapaces y carentes de razón.

Expresiones que desde la mirada interseccional, convocan en primer plano el encuentro de voces en una relación horizontal sujeto-sujeto conmoviéndonos en la conversación para cuestionar críticamente estructuras de poder constitutivo del orden imperante que trastoca espacios sociales, pensemos el familiar, comunitario y escolar, abriendo brecha entre el poder y la acción en un sistema social del que emergen subjetividades para territorializarse en los cuerpos juveniles, en un mundo en el que el conocimiento no está dado, sino *dado dándose* (De la Garza, 2000) y que convoca nuestra historicidad.

En ese sentido, me sitúo marcada por indignación, dolor y rabia para abordar críticamente la naturaleza interseccionada de estructuras e identidades esencializadas (Salem, 2014) que en un primer momento me llevaron a reflexionar experiencias de vida en las que me reconozco como mujer, madre y maestra con treinta años de experiencia en diferentes niveles educativos, primaria, secundaria y preparatoria.

Actualmente, como investigadora interactuando con jóvenes de la Preparatoria Oficial Número 96, con los que aprendí que colocarnos en planos horizontales permite conversar con mayor libertad y que en la práctica pudimos compartir problemas, emociones, sensaciones, deseos, pero también solidaridad; esto, cuando nuestras voces coincidieron en visibilizar una vida atravesada por el poder estructurante que invisibiliza sujetos provenientes de comunidades rurales, huérfanos y de escasos recursos que coincidentemente en mi vida y en la de ellos, en diferentes espacio-tiempos hubo acontecimientos negativos que atravesaron nuestros cuerpos, encarnando discriminación, exclusión y violencia, desdibujando lo que ellos denominaron su verdadero rostro, asumiéndose como —*soy escoria, lacra, mierda, porquería*, expresiones que me obligaron pensar: ¿Qué hay detrás del poder estructurante que hace que los jóvenes se denominen así? ¿Cómo los cruces de poder se encarnan en los cuerpos juveniles marcándolos con expresiones que los invisibiliza? Y ¿cómo los jóvenes enfrentan la invisibilización desde el contexto escolar?, preguntas con las que me encuentro con un problema de investigación del que deriva el siguiente supuesto:

Existen acontecimientos que cruzan y rompen el cuerpo juvenil; la fuerza del impacto de determinados acontecimientos producen dolor, rabia e indignación que al ser conversados se transforman en subjetividades con múltiples sentidos, tornándose en poder de acción y crea-

ción de los jóvenes, quienes toda vez que se apropian de una fuerza, se apoderan con ella, le otorgan un sentido que les permite afrontar positivamente adversidades de la vida e irrumpir el poder estructurante obligándolos a visibilizar sus verdaderos rostros juveniles.

Este supuesto es el hilo que teje esta investigación, de la que presento en este artículo en un primer momento, un esbozo de implicaciones teóricas en torno al estudio de la condición juvenil, resaltando la participación del proyecto *Medidas para la Inclusión Social y Equidad en las Instituciones de Educación Superior de América Latina* MISEAL (2013) desde una mirada interseccional que compromete ética, política y metodológicamente la tarea del investigador.

En el caso que ocupa esta investigación se coloca en primer plano la horizontalidad de los sujetos y sus voces de quienes derivó la propuesta del taller ¿Quién soy Yo? como un espacio de encuentro pedagógico que posibilitó conocer que los jóvenes son atravesados por intersecciones de poder visibilizados en sus narrativas biográficas, permitiéndonos conocer lo que sucede con jóvenes concretos que estudian la preparatoria, en espacios gestados por la lucha solidaria entre la población civil y los profesores quienes coinciden en que la tarea principal de la escuela es abrir las puertas a todos los jóvenes de la comunidad de Valle de Chalco Solidaridad que deseen estudiar independientemente de sus condiciones.

Posteriormente presento diferentes cruces de cuatro narrativas biográficas de jóvenes en los que el poder estructurante intersecciona su condición social, género, edad, ser migrantes, padres y madres de familia a temprana edad, encarnando en sus cuerpos dolor, rabia, indignación, violencia, estigmatización, desacreditación que enfrentan con su fuerza de sentido, un poder de acción con el que irrumpen el poder estructurante para salir adelante a pesar de las adversidades. Por ultimo sin pretender conclusiones finales dejar huella de narrativas biográficas juveniles como una entrada para seguir problematizando la condición juvenil desde el contexto escolar en la época actual.

1. La condición juvenil

Las juventudes implican situarnos en el espacio tiempo en el que las sociedades se fueron constituyendo en la confrontación de fuerzas de

poder abriendo brechas de desigualdad al conformar sociedades con estructuras económicas, políticas y culturales permeadas por jerarquías y determinando modos de ser y actuar de los sujetos, cobrando importancia su color de piel, el origen, lugar de nacimiento y género, con las que se marcó la diferencia entre ricos y pobres, los primeros asociados con el color blanco y la sabiduría; los segundos con el color negro, amarillo, la inferioridad, debilidad y con limitada capacidad de pensar.

Se trata de sociedades en las que la disputa por el poder produjo pugnas, conquistas, guerras, holocaustos con muerte real y simbólica, que aún persisten en la vida de las juventudes. Una categoría que cobra importancia en el ámbito sociocultural, particularmente en América Latina, con la incursión de juvenólogos (Valenzuela, 2015; Reguillo, 2000; Margulis M. y Urresti, M., 1996; Urteaga, 2010; Pérez Islas, 2008, Nateras, 2014) aludiendo a la condición juvenil luego de cuestionar críticamente el carácter esencialista, homogéneo, estático, totalizador y dicotómico de juventud, como el hecho de ser bueno-malo, rico-pobre para siempre; diferente a ello, el término refiere un sector poblacional concreto y situado atendiendo su carácter relacional, plural, cambiante, situacional, transitorio e histórico, que lo va definiendo, ya que no es lo mismo ser joven ahora que en otros tiempos, pero también se constituye entre relaciones de poder que se van configurando social y simbólicamente en lo cotidiano dentro y fuera de espacios institucionales como la escuela.

Las relaciones de poder “abarcan más que las condiciones bajo las que se ha dado la vida al hombre” (Arendt, 1993,p. 23), lo que permite pensar que si bien los jóvenes desde su nacimiento son arrojados a este mundo con estructuras que los determinan, también es loable pensar que la determinación no es definitiva, pues como dice Parrini (2007) está vinculada con la subjetividad, historicidad y diferentes intersecciones entre cuerpo y discurso, poder y saber, tecnología y efectos, de tal suerte que la subjetividad emerge entre el arraigo y la disolución en la encrucijada de procesos históricos que se objetivan en los sujetos-cuerpo para encarnar el rostro de lo juvenil, jugando su estancia en la disputa entre el ámbito de las relaciones de poder de las que deriva su fuerza de sentido para irrumpir y contrarrestar el poder estructurante que los invisibiliza.

En el contexto escolar el Consejo Mexicano de Investigación Edu-

cativa (2012), destaca una diversidad de investigaciones enfocadas al Nivel Medio Superior que resultan referentes para este trabajo, destaco a Alvarado (2011) y Carbajal (2011) que aluden a las expresiones y subjetividades juveniles, Ramírez (2012) y Velázquez (2007a) a la condición juvenil y cultural de los estudiantes y Weiss (2012b) quien destaca la vida juvenil de las y los jóvenes en entornos escolares. Así también, revisiones teórico-empíricas más amplias como el proyecto interinstitucional *Medidas para la Inclusión Social y Equidad en las Instituciones de Educación Superior de América Latina* MISEAL (2013), que define indicadores interseccionales para visibilizar la discriminación de jóvenes desfavorecidos por el hecho de ser discapacitados o personas discriminadas por su preferencia sexual, étnica o racial.

La finalidad del proyecto fue desarrollar, en coordinación con 12 instituciones de educación superior, entre ellas la UNAM, una serie de indicadores interseccionales como medidas para mejorar mecanismos de inclusión social y equidad para los estudiantes en dichas condiciones, lo que permite adelantar la importancia y sentido de esta mirada para explorar diferentes cruces de poder en la subjetividad de los jóvenes como estudiantes de preparatoria.

2. Cruces e intersecciones en narrativas biográficas de estudiantes de preparatoria

Los cruces que experimentan los jóvenes de Valle de Chalco aluden diferentes intersecciones entre el género, la edad, ser migrante, de escasos recursos económicos, tener una edad diferente a la establecida oficialmente para cursar la preparatoria, haber quedado en la orfandad, no contar con el apoyo económico por parte de sus padres, ser víctimas de abandono de sus padres, condiciones que los llevan a buscar empleo, en su mayoría incorporándose de manera informal, sin prestaciones económicas, mal pagados y sin servicio de atención médicas, además de permanecer en constante riesgo de abandonar la escuela al poner en primer plano sus necesidades básicas para sobrevivir.

Los cruces representan intersecciones que se presentan en la vida de los jóvenes de modo diferente, por ello metodológicamente he preferido introducir al lector a los espacios de encuentro entre sujetos y voces, colocando prioritariamente narrativas biográficas construidas

entre diálogos horizontales destacando términos y gramáticas propias de cuatro jóvenes con un estilo que contextualiza la atmósfera del espacio-tiempo en el que se condensaron sus narrativas biográficas con diferentes cruces.

2.1. Entre la migración, el género y la condición social: ... *Ya qué pierdes sino tienes nada*

Son las 14:35 del día jueves 21 de febrero de 2019, me encuentro en el cubículo de la pedagoga de la Preparatoria 96, anticipando mi entrada para coordinar el taller ¿Quién soy Yo?, derivado de la investigación que realizo.

Mientras tanto, escucho con atención la expresión de la pedagoga:

—En el turno vespertino tenemos alumnos con serios problemas familiares(...) como en el caso de Sherline, no hay nadie que se haga responsable de ella (...) y tenemos la presión de la dirección para que entregue su equivalencia (...) además de los constantes llamados de los maestros porque no entra a clase y cuando entra busca mil excusas para salirse, además con frecuencia se le observa trezada (abrazada) con alguno de sus compañeros y si le llamamos la atención se enoja (...) lo que complica hacer algo por la señorita.

Me sentí aludida, con la situación de la joven porque ella le imploraba a la maestra *—por favor ayúdeme a que no me den de baja, me comprometo a entregar mi equivalencia.*

El desconuelo de la joven convocó mi deseo de conversar con ella, quien dijo *—Me llamo Elisa Sherline Macías Torres, tengo 17 años.* Y su voz se quebró en llanto, irrumpí diciendo: *—¿Me quieres contar?* Y sin más dijo *—Estoy pidiendo ayuda porque ¡Usted no sabe! tengo muchos problemas familiares, económicos y ahora el de mi inscripción que está en juego porque no tengo la equivalencia (...) estudié primero y segundo semestre de prepa en Tijuana y para continuar estudiando me piden la equivalencia.*

Estrepitosamente nos interrumpieron y me apresuré a preguntar *—¿Quieres volver a conversar?* Sherline dijo *—Si por favor.* Le dije que regresaría el próximo jueves, pero me dio un abrazo que me interpeló aún más, obligándome a regresar al día siguiente.

Una vez más nos encontramos, nos saludamos y después de un largo

suspiro Sherline dijo: —*La muerte de mi mamá me rompió el corazón (...) Mi mamá falleció hace un año y 7 meses. Mi cuerpo se estremeció ante la expresión de la joven para comprender que existen acontecimientos que se viven de modo personal como algo que nos pasa y nos pasan de un modo intransferible (Bárcena y Mèlich, 2000) porque se encarna de modo personal en cada cuerpo cuando lo atraviesa y rompe; la ruptura se torna en experiencia personal entramada con otros acontecimientos destructores (Bárcena y Mèlich, 2000) que en ocasiones envuelven la vida de toda una nación, como los feminicidios, que trastocan fibras individuales, como en el caso de Sherline quien comenta —A mi mamá (...) la mataron de cuatro balazos, tres en el abdomen y uno en el brazo...*

Una muerte violenta que da un giro a la vida de la joven trastocando su relación en lo familiar, el trabajo y lo escolar, ámbitos en los que se establecen relaciones jerárquicas, que como dice Nateras (2014) en ocasiones son acompañadas de abusos de poder, dañando la libertad, la salud, la integridad, la seguridad y la autoestima, detonando malestares producidos en la joven ante el desamparo de una familia y que por eso es señalada con expresiones abyectas que la desacreditan ante los ojos de la sociedad.

2.1.1. Desacreditación y expresiones abyectas: zorra, criada...

Las expresiones abyectas connotan atributos desacreditadores (Valenzuela, 2015) tramados en relaciones de poder a través de procesos de normalización, estructuración e imaginarios sociales dominantes que invisibilizan a los sujetos, que se encuentran fuera de estándares establecidos como en el caso de Sherline quien comparte, —*Cuando regresé de Tijuana me fui a vivir con mi papá pero (...) por sus problemas de drogadicción y que yo no comparto, optó por correrme de la casa, (...) fui a pedirle apoyo a mi tía, (...) aceptó apoyarme siempre y cuando fuéramos al DIF (...) ahí me hicieron notar que ni mi papá, ni mi tía son nada de mí, porque no llevo sus apellidos (...) acordamos estar en su casa como sirvienta para que en el momento que yo falle o hago algo que no le parezca (...) ella me pueda despedir (...) en la casa donde vivo me llaman sirvienta y en la escuela mis compañeras me dicen zorra porque me llevo bien con los chavos.*

Paradójicamente instancias públicas como El Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF) que debiera otorgar asistencia social a la joven, la aniquila simbólicamente al anteponer la falta de apellidos que desde el ámbito jurídico acredita la pertenencia o no a una familia, imprimiendo malestar en la joven no solo al ser invisibilizada del ámbito social por la ausencia de un padre o madre biológicos, colocándola en el terreno de la orfandad bajo expresiones abyectas como *servienta y zorra*, denominaciones utilizadas para señalar juventudes inviables (Reguillo, 2013) que desacreditan a los jóvenes por el hecho de no contar con una familia que la proteja.

Socialmente Sherline se convierte en hija de una madre asesinada y un padrastro drogadicto a la que su “tía” con la que vive con frecuencia le dice: —*a ti ya no te importa hacer nada malo porque ya qué pierdes si no tienes nada*. La indiferencia de la “tía” ante el dolor de la joven, aniquila posibilidades de bienestar contraponiendo el poder adultocéntrico para ejercer sometimiento, desprecio por ser hija de una madre asesinada y un padrastro drogadicto, condiciones que la aniquilan social y simbólicamente.

La invisibilización y desacreditación de la joven se materializa en violencia impuesta por el poder adultocéntrico, que representa un estatus social superior al de la joven, un tipo de poder estructurante que vivencia en la cotidianidad, consumidor de sueños, anhelos y deseos juveniles, porque no es lo mismo vivir dentro de una familia o fuera de ella, ser de una familia protectora o ser la protectora de su familia, en este caso de su hermano, otro joven de 13 años, del que a falta de una madre, Sherline tuvo que hacerse responsable para que una escuela le diera el derecho de inscripción, paradójicamente un derecho endeble en la experiencia de la joven quien por no contar con la equivalencia y no tener un tutor o tutora que se haga responsable de ella, corre el riesgo de quedar fuera de la escuela, lo que convoca un acto de amor y solidaridad entre hermanos, una fuerza para irrumpir el poder estructurante que agobia produciendo dolor y rabia en la vida de la joven.

2.1.2. Entre acontecimientos que rompen: tejiendo solidaridades

Al tiempo que un acontecimiento rompe el cuerpo juvenil, imprime fuerza de sentido transmutándose en esfuerzo producido por el amor

a su hermano de quien comenta —*Cuando sucede lo de mi mamá (...) me mandan para Tijuana (...) me regresé (...) porque mi hermano anda muy mal, tiene problemas psicológicos y quiero apoyarlo y estar con él porque se siente solo.*

El grito de soledad del hermano de Sherline la provee de sensibilidad para solidarizarse y acompañar a su hermano en su sufrimiento (Bárcena y Mèlich, 2000). La muerte de su madre, imprime en la joven, una especie de compasión que se enfatiza cuando dice: —*Mi hermano tiene 13 años (...) estudia la secundaria, reprobó cuarto año y a lo mejor vuelve a reprobado porque es (...) hiperactivo, muy desastroso, no se sabe comportar, su actitud no es buena y está muy mal psicológicamente (...) porque él vio como mataron a mi mamá (...) vio a mi mamá tirada (...) supongo que eso es algo que lo traumó demasiado y por eso lo quiero apoyar (...) siempre voy a estar con él.*

La compasión en términos de acompañamiento es acto de solidaridad dotado de intencionalidad, desplegada por un sujeto social, que se materializa de modos o formas diversas e implica intersubjetividad, afectación y reciprocidad, un efecto del amor y la solidaridad que materializa la fuerza de sentido como lo veremos en el siguiente cruce.

2.2. Toda mi vida le he echado ganas... entre migración, riesgo y apoyos

¡En verdad le importamos...! esta expresión de César Enrique, un joven de 19 años, me llevó a considerar que los jóvenes se encuentran en constante riesgo social (Nateras, 2014; Reguillo, 2000; Valenzuela, 2015) en el ámbito sociocultural expuesto en cuerpos juveniles menguados por el hambre, convirtiéndolos en mercancía que fluye por los campos de la violencia transitando por la droga, la informalidad y vinculándose con el mercado de la piratería. De esta suerte, su futuro pende de un hilo en sociedades como México, en las que la precariedad los ha consumido al negarles oportunidades de trabajo, escuela y garantías de salud, situaciones que generan incertidumbre y malestar tornándose en peligro latente “un suceso que puede acontecer sin que tengamos posibilidad de controlarlo” (Pérez Islas 2006), transmutándose en peligro social en el que los jóvenes tienen pocas, escasas o nulas posibilidades de salud, trabajo y educación haciéndolos presa fácil de la delincuencia

como lo narra Oso, sobrenombre que le gusta usar a César Enrique, estudiante de tercer semestre y del que referimos este cruce con diferentes intersecciones.

2.2.1. El riesgo social, constriñe la vida con máscaras de engaño

Tengo aquí las experiencias de vida de jóvenes como Oso y Rodrigo que han consumido sustancias psicoactivas (drogas que pueden ser depresoras estimulantes, alucinógenas) y que por ese hecho interactúan con otros jóvenes que directa e indirectamente están asociados con el crimen organizado. Esto los coloca en situaciones de riesgo social cuando la familia, la escuela, la comunidad y la misma sociedad no cuentan con medidas para asegurar su bienestar, supeditándolos al efecto del peligro que se gesta entre el poder estructurante y su fuerza de sentido, con múltiples intersecciones que buscan normalizar jóvenes con apuestas rígidas, a las que irrumpen enfrentándolas para salir adelante y sobreponerse ante los embates de la vida.

Como en el caso de César Enrique, que en adelante llamaré Oso porque dice —*me gustan los osos (...) son fuertes, limpios e imponen respeto, por eso sólo voy a conversar con usted si me dice Oso, pero si le cuesta trabajo o no puede, mejor aquí la dejamos*. El posicionamiento de Oso revela fuerza en su toma de decisiones presuponiendo una manera de ser que no sólo le agrada sino que además refiere con altivez y orgullo, aunque con una postura de desaliento comenta —*Mi estancia en la escuela está en riesgo porque consumo droga. —¿Estas condicionado? —Si (...) una tarde mi orientadora me encontró fumando marihuana (...) lo negué, pero era evidente que había fumado pues la marihuana es olorosa (...) hablamos y me hizo reflexionar, entonces me comprometí a dejar de fumar, siempre y cuando ella me apoyara, es joven, siento que me comprende y nos pone mucha atención (...) sé que drogarse implica un pensamiento mediocre porque la droga no tiene piernas, ni cerebro para manipular (...), le dije a mi orientadora: —sabe me voy a aferrar y voy a salir adelante para tener un mejor futuro*.

Si bien el hecho de consumir marihuana coloca a Oso en el riesgo de ser expulsado de la escuela, el diálogo que sostiene con su orientadora implica un “proceso horizontal más amplio que pone en cuestión las normas, los saberes y las prácticas institucionalizadas (...) una búsque-

da sin cinturones de seguridad” (Corona y Kaltmeier, 2012, p.18) en el que ambos se exponen atrayendo la reflexividad como quehacer solidario (Guiso, 2003) intergeneracional para abrir espacios y redefinirse como sujetos epistémicos con memoria, conciencia e imaginación para resignificar y transformar su realidad como lo hace notar Oso cuando expresa —*pero ahora con la ayuda de mi orientadora hay la llevo, la verdad llegó un momento en que pensé que me iba a caer de filo y dije: -¡No qué asco, por eso ahora cuidó mi alimentación, mi escuela (...) y me gusta como estoy físicamente.*

Pensar en la posibilidad de caer de filo involucra el peligro social al que se enfrentan los jóvenes con la sola idea de pensar en ser expulsado de la escuela, anticipando desde la mirada adultocéntrica que “hay una relación directa entre pobreza y delincuencia o entre exclusión y violencia juvenil” (Reguillo 2000, p. 408), que recae ante la presencia de jóvenes que son excluidos de la escuela, tornándose en sujetos vulnerables ante los ojos de la sociedad, sin dejar de lado el deterioro del cuidado de sí, y por supuesto, la imposibilidad de continuar en la escuela. Sin embargo, Oso se aferra y promueve su fuerza de sentido al conversar con su orientadora, aferrarse a dejar de consumir droga y continuar en la escuela, siendo ésta un espacio discursivo equitativo que posibilita comprensión y solidaridad que alimenta la fuerza de sentido para seguir en la escuela y proyectar mejores futuros.

2.2.2. Mesereando en el tianguis, cruce del trabajo informal

Este cruce hace que en la experiencia de jóvenes como Oso, Sherline, Rodrigo y Pedro, quienes carecen de capital económico, se ven en la necesidad de aceptar trabajos informales negándoles posibilidades de un buen salario y prestaciones económicas, es decir “víctimas de abusos de poder que daña la autoestima, integridad, libertad y seguridad social” (Nateras, 2014, p. 29), sin dejar de lado que para los jóvenes que experimentan este cruce, no existen garantías para permanecer por largos periodos en el trabajo, por lo que generalmente son jóvenes que van de un trabajo a otro.

Al respecto, comparte Oso —*Quiero ser boxeador (...) y sé que para eso no se necesita la prepa, Mi tío me dijo: -métete a estudiar y yo te pago los estudios y si quieres mientras trabaja conmigo (...) eso me motivó*

mucho, me puse a llorar y dije: –no quiero ser como un albañil, un moto taxista, son trabajos honrados mientras no robe, asalte o viole, pero creo que son trabajos muy bajos para una persona como yo que tengo dos manos, dos piernas, dos puños y muchas ganas de vivir (...) aunque no tenga claras mis ideas.

Le pregunté: *–¿actualmente trabajas?* Contestó *–Sí, en un tianguis vendiendo micheladas y otras bebidas (...) Me gusta meserear (...) platicar con las personas, moverme, no me gusta estar sentado (...) Mi tío es ingeniero técnico pero no ejerce su carrera (...) su jefe es licenciado y le da órdenes, lo manda a realizar el trabajo pesado y casi siempre, malcome, no bebe agua y como yo en el tianguis, nos ponemos unas madrinas bien chidas.*

El trabajo informal no establece un horario fijo, ni anticipa horarios de comida, tampoco seguridad para el cuidado de sí y menos seguridad social para los trabajadores quienes como Oso, por el hecho de vender en los tianguis, no cuenta con servicio médico; y si sufre algún accidente provocado por eventos violentos, efecto de las relaciones de quienes consumen bebidas alcohólicas sin restricción, tendrá que asumir ese riesgo ya que paradójicamente Oso no cuenta con protección; sin embargo, por el hecho de ser trabajador de un establecimiento sin ninguna garantía de seguridad, ésta recae en los propios trabajadores.

Oso, por medio de la experiencia de su tío y la propia, devela el esfuerzo que ambos realizan como trabajadores dependientes de un jefe para quien el tiempo de trabajo está supeditado a las necesidades del mismo, dejando de lado las propias, como el hecho de tomarse un tiempo para comer e incluso para tomar agua, lo que permite visibilizar la precariedad del trabajo informal (Valenzuela, 2015), un mal que atrapa la vida de los jóvenes sobre todo a los que viven en pobreza extrema.

Oso, en su narrativa, hace referencia a diferentes visiones adultocéntricas que, en el aparente apoyo que le brindan, desdibujan su singularidad, anteponiendo cualidades que debieran cubrir los jóvenes para lograr un trabajo y ser inscrito en la escuela, en ocasiones logrando un lugar solo en una escuela de organización social y en el turno vespertino, espacio caracterizado en la voz de la pedagoga como el lugar generalmente designado para jóvenes con trayectorias irregulares, que trabajan, reprobados, los mayores de edad y más aún si son hombres en automático van al turno vespertino sin posibilidad de elección.

El permanente acompañamiento y vínculo solidario con su orientadora conmueve a Oso para continuar trabajando y alimentar su decisión para dejar de consumir drogas y ver el espacio escolar como un horizonte de posibilidad en el que construir nuevos proyectos le puede orientar mejores posibilidades de vida, una búsqueda compartida como en el caso de Rodrigo a quien aludimos en el siguiente cruce con variadas intersecciones.

2.3 Paternidad, música, drogas y un pedacito de cielo

El 9 de mayo de 2019, los jóvenes del taller ¿Quién soy Yo? me invitaron al festival que organizaron con motivo del 10 de mayo; asistí con agrado porque algunos jóvenes iban a cantar y otros a bailar.

Un grupo de jóvenes, entre ellos Rodrigo, cantaron la melodía *Mi pedacito de cielo*. En realidad supe el título de la canción hasta la siguiente sesión del taller, en la que resalté su participación para festejar a sus mamás. Llamó mi atención cuando Rodrigo dijo: —*no me gusta participar en público, pero mis compañeros me invitaron a cantar (...) me animé porque la canción que eligieron habla de la relación entre padres e hijos y me emocioné porque imaginé que mi hijo puede ser mi pedacito de cielo.*

Rodrigo es alto, pero con una cara de niño; no imaginé que tuviera un hijo, por lo que iniciamos una conversación en torno a su condición de padre de la que destaco las siguientes intersecciones.

2.3.1 Siendo padres a temprana edad

Este cruce intersecciona la experiencia de una pareja de jóvenes que siendo estudiantes de preparatoria de tercer semestre se convirtieron en padres, lo que complicó su estancia no sólo en la escuela sino también en la familia al negarles el derecho a su protección. Yeni es una joven de 16 años de la que hacemos alusión a través de la voz de Rodrigo quien nos comparte de su relación como la madre de su hijo. Rodrigo tiene 17 años y gracias al apoyo de su padre aún asiste a la escuela, sin embargo debe trabajar para solventar necesidades básicas de su familia: alimentación, vestido y vivienda; ambos jóvenes en diferentes momentos han sido sujetos de estigmatización y exclusión no solamente por el hecho de ser padres a temprana edad, sino también por vivir en condiciones de precariedad.

Al respecto, Rodrigo comparte: —*Ahora soy estudiante, padre de un bebé de 10 meses y trabajador ambulante (...) pues cuando entré a la prepa conocí a la que ahora es mamá de mi hijo, me gustaba mucho (...) tuvimos relaciones y quedó embarazada. ¿Alguna vez platicaron la posibilidad de que quedara embarazada? —No, Casi siempre platicábamos de nuestras vidas, yo le platicaba de lo solo y lo mal que me sentía por nunca haber conocido a mi mamá biológica pues soy adoptado y aunque a mi papá biológico sí lo conozco nunca viví con él porque tiene otra familia (sin embargo) siempre me ha apoyado económicamente.*

El malestar y la soledad de Rodrigo como hijo adoptivo se distancia del marco jurídico que señala que la adopción provee de una familia para dar protección, cariño, estabilidad material y emocional, es decir una infancia feliz que prepara para la vida adulta, una intención alejada tanto de la experiencia de Rodrigo como la de Yeni de quien refiere —*mi chava me platicaba de lo mal que se sentía en su casa porque ellos son muchos hijos y ella es la única mujer (...) todo el tiempo están solos (...) aunque viven con sus papás, no les ponen atención porque siempre están trabajando (...) y sus hermanos más grandes se manchaban con ella, le exigían que hiciera el quehacer, les lavara la ropa e hiciera de comer, entonces ella siempre se sentía cansada y enojada por el maltrato de sus hermanos.*

Yeni evidencia el abandono de los padres efecto de la necesidad de trabajar, cediendo sus obligaciones a los hermanos mayores quienes con libre albedrío organizan las tareas y quehaceres del hogar, limitando la participación de la joven en la toma de decisiones, sin embargo la obligan a realizar las tareas del hogar por el hecho de ser la única mujer hermana, quien además debe servirles, situaciones que permiten visibilizar la intersección del sometimiento del género femenino en el ámbito familiar.

—*¿Y cuándo supiste que estaba embarazada qué hiciste? —Primero me saqué de onda y hasta nos dejamos, pero no podía dormir y en la escuela no me concentraba, entonces le hablé a mi papá y le dije: —ya no quiero estudiar porque quiero trabajar (...) También hablé con mi mamá (adoptiva) y le dije: —mi chava está embarazada, ella le dijo a mi papá y él vino a verme (nunca lo hace) y hablamos.*

En la narrativa de Rodrigo está la presencia de Yeni y hace ver un malestar permanente que envuelve su sentir coincidentemente en el es-

tar juntos promoviendo una relación que les permite compartir sus experiencias, emociones, sensaciones y su cuerpo para dejarse llevar culminando en la concepción de un hijo del que alude Rodrigo –*¡Quiero ser el padre que yo nunca tuve!*

—*A qué te referes. –Imagínese, cuando fuimos a hablar con los padres de mi chava, ellos nos corrieron, dijeron que Yeni los había decepcionado pues la mandaban a la escuela a estudiar no a embarazarse que sentían vergüenza, que nos la llevaríamos (...) mi papá nos dijo –Yo los voy a apoyar pero sigan estudiando (...) así lo hicimos (...) pero cuando nació mi hijo, ella se puso delicada de salud y algunos maestros ya no la quisieron apoyar, por eso se dio de baja.*

En este cruce está detrás la debilidad del género, la mancha del embarazo, ser menor de edad y excluida de la familia, quien le niega su protección y la deja en manos de su pareja para ahora responder por ella, una condición más que cruza la juventud de Rodrigo y que permite vislumbrar diferentes situaciones que se van entretejiendo y complejizando en la vida de jóvenes, quienes por tener edad menor a 18 años, constitucionalmente son considerados adolescentes, pero también sujetos que debieran permanecer en la escuela según el carácter de la obligatoriedad como mandato del mismo marco constitucional.

Sin embargo, el embarazo inesperado de Yeni orientó nuevos caminos para ambos. En el caso de la joven se puede observar la exclusión de la que participa desde el momento en que sus padres le quitan todo derecho por estar embarazada, no obstante lo desaprueban y no están dispuestos a asumir la vergüenza de ser señalados socialmente como padres de una hija estudiante embarazada.

La joven tendrá que enfrentar la vida, no sólo sin el apoyo de sus padres, aun más con su rechazo a pesar de que constitucionalmente aún es una niña y los padres tienen la obligación de dotarla de necesidades básicas incluyendo las escolares.

Yeni en su condición se convierte en una de las 77 mujeres de cada mil adolescentes embarazadas en México, y que al dar a luz, pasa a ser una madre que evidencia el fracaso de instancias como los Grupos Estatales para la Prevención del Embarazo en Adolescentes (GEPEA), además de otros problemas que la misma instancia reconoce cuando plantean que las jóvenes embarazadas menores de edad, no sólo reci-

ben el rechazo social sino además tendrán disminución de oportunidades educativas y laborales, sin dejar de lado los problemas de salud y la posibilidad de la pérdida o disminución de autonomía que conlleva condiciones de precarización económica y social tanto para ella como para su hijo.

Yeni, debido a la disminución de su estado de salud, una vez que dio a luz, tuvo que abandonar la escuela por lo que no sólo no continuará estudiando sino, además, ahora debe cuidar de ella, de su hijo y vivir con la incertidumbre de perpetuar el ciclo de pobreza; sin dejar de lado que al mudarse para vivir con la familia de su pareja, estará supeditada a la subordinación del padre de Rodrigo, único apoyo con el que ahora cuentan ambos jóvenes, lo cual puede limitar su desenvolvimiento personal, acentuando las condiciones desfavorables a su propia condición humana y de juventud.

A qué te refieres cuando dices ;Quiero ser el padre que yo nunca tuve! –Como dije, aunque tengo a mi padre (...) nunca ha estado conmigo, ni he recibido su cariño ni su amor (...) sí tengo su apoyo económico y por eso trato de echarle ganas a la escuela, pero cuando estoy en la casa con mi hijo, lo cargo, le cambio su pañal, lo miro y siento bien bonito porque se parece a mí. (...) al principio me sentí raro, pero cuando nació tuve una sensación especial (...) mi hijo es mi entretenimiento, lo acuesto sobre mi pecho y siento como si su cuerpecito fuera el mío por eso creo que es mi pedacito de cielo y eso ha hecho que mi cariño crezca por él (...) amo a mi hijo, me imagino que un día me va a decir: –papá te quiero más que a mi mamá (...) eso me da fuerzas para renunciar a mi vida de soltero, comenzar otra vida e incluso alejarme de los vicios.

El nacimiento del hijo de Rodrigo y su amor por él lo provee de fuerza de sentido, visibilizado en su biografía que como dice Barcena y Mèlich (2000) puede ser un punto en el que algo nuevo se funda entre un pasado y un presente con el que Rodrigo lucha pues de un lado la memoria irrumpe atrayendo recuerdos hirientes y por otro la novedad del nacimiento de su hijo, tiende un puente temporal para reflexionar y, al hacer inteligible su pasado, algo nuevo se constituye: ser el padre que nunca tuvo, un deseo que se suma al de alejarse poco a poco de los vicios, continuar estudiando con la esperanza de un mejor futuro para su nueva familia. A propósito de la familia, finalmente aludimos a la narrativa biográfica de Pedro.

2.4. De Oaxaca a Valle... mis padres decidieron mandarme a trabajar y me dieron la bendición

Este cruce intersecciona lo que Urteaga (2010) denomina movilidad demográfica en lo local, nacional e internacional, para referir a jóvenes indígenas migrantes, que al desplazarse de sus lugares de origen se caracterizan, por su porosidad, movimiento, heterogeneidad, cambio rápido, un prestar y pedir intercultural en una interseccionalidad vivenciada y transitada por líneas múltiples: etnia, clase, género; y por ser sitios saturados de desigualdad, poder y dominación que como en el caso de Pedro, quien cursa el tercer semestre de preparatoria comenta:

—*Me vine a vivir a Valle de Chalco con la familia de mi tío, porque allá en San Isidro Zoquiapam (localidad perteneciente a Teotilan Oaxaca) vivimos con muchas carencias y como soy el segundo hijo de 9, mis papás decidieron mandarme a trabajar para ayudarlos* —Y estuviste de acuerdo... —*¡Mmm, no me preguntaron! (...) me dieron la bendición y ahora vivo y trabajo de albañil con mi tío (...) Un día mi tío me dijo — ¿quieres estudiar la prepa?, le dije -sí y me consiguió lugar en la prepa, pero en la tarde porque ya tenía 19 años (...) ahora trabajo por las mañanas y los fines de semana (...) mi tío me da un sueldo pero cuando colamos me da un poco más y así ayudo a mis papás.*

Pedro es uno de los jóvenes indígenas que como señala Encinas (1994) representa el *no lugar* en la sociedad debido a su escaso poder de elección y decisión, al no ser considerado sujeto de opinión, simplemente se concretó a acceder al deseo de sus padres, convirtiéndose en víctima de un desplazamiento forzado caracterizado por la nula participación en la toma de decisiones, dejando su destino al libre albedrío de una sociedad con pocas oportunidades para un joven que, sin saberlo, ahora tiene la encomienda de mitigar la pobreza tanto de él como la de la familia.

Una condición que su origen étnico le ha dejado como legado de su autenticidad hoy expuesta en las urbes de la ciudad como condición precarizada, caracterizada por la pobreza extrema consumidora de la vida de jóvenes como en el caso de Pedro, quien por ocupar el segundo lugar como hijo, ser hermano mayor, soltero y hombre, tiene que sacrificar su relación con su lugar de origen, dejar la cosecha y la convivencia con su familia para incorporarse al ambiente urbano, otro

contexto poco alejado de vivir la precarización que experimentaba en su comunidad, sólo que ahora lo hará de otra manera, sin su familia y en un ambiente hostil con el que tiene que lidiar en el día a día, con la esperanza de un mejor mañana que quizá sólo se convierta en una estrategia de sobrevivencia y no de distanciamiento de la pobreza en la que está sumida su familia.

El desplazamiento del campo a la ciudad de jóvenes como Pedro complejiza su estancia en el medio urbano en el que la precarización cruza su origen étnico, social, género y edad, aun mas porque ahora es trabajador y estudiante, condiciones que conllevan desigualdad y estigmatización que comparte en su siguiente cruce.

2.4.1. Soy de origen mazateco y por eso me apodan El Oaxaco

El cruce intersecciona diferentes componentes en la experiencia de Pedro, un joven de origen étnico que migra de San Isidro Zoquiapam, lugar de origen a una comunidad urbana provocándole un choque cultural y social incitado por su forma de hablar porque aunque habla bien el español, su lengua predominante es el mazateco lo que ha caracterizado una manera peculiar en su modo de interactuar con los otros, además de su condición física observable por su color moreno oscuro, bajo de estatura, cabello rebelde y poco moldeable, atributos que han dado cabida para que tanto en el trabajo como en la escuela reciba como apelativo: *El Oaxaco*, una expresión abyecta que marca diferencia, desigualdad y paradójicamente también solidaridad.

Las expresiones abyectas señalan menosprecio y producen rabia e indignación al ser acompañadas de prejuicios con posiciones endurecidas, creando procesos de estructuración para clasificar socialmente a los sujetos, como en el caso de Pedro quien comenta: *–cuando llegué de mi pueblo no hablaba muy bien el español, entonces me apodaron El Oaxaco, los compañeros del trabajo me mandaban y a veces me decían – ¡chíngale Oaxaco! (...) – ¡pinche negro, apúrate! (...) – ¡Órale cabrón vá-yase por las tortillas! (...) yo me enojaba pero no les decía nada (...) con el tiempo me fui acostumbrando a los apodos y pus son palabras porque en los hechos todos los que trabajan de albañiles me tratan bien porque saben que trabajo para ayudar a mi familia y me animan.*

La forma de interactuar en la sociedad de acuerdo a Urteaga (2010)

no son neutras, marcan estilos de vida que se distinguen en lo público produciendo tensiones de poder entre desigualdades sociales, ya no de ricos y pobres, como lo señala Urteaga, sino entre representantes de comunidades urbanas y rurales o indígenas que como Pedro se ven en la encrucijada de asumir las marcas de las expresiones abyectas con actitud positiva visibilizada en su fuerza de sentido, un impulso que le ayuda a sobrellevar su estancia y sopesar el presente como algo temporal, con la esperanza de un mejor futuro.

Las desigualdades y las expresiones abyectas cuando encarnan dolor indignación y rabia en los cuerpos juveniles se transmutan en solidaridades condensadas en los espacios escolares en los que los jóvenes conversan sus propias gramáticas, creando su propio lenguaje verbal y corporal entre los que fluctúan sus comportamientos, inventando formas de ser siendo para convivir con los otros, al respecto comparte Pedro *–en la escuela me conocen como El Oaxaco y cuando estamos echando relajo me dicen de cariño –Negro, chaparro y panzón, de Oaxaca es el cabrón. Y ¿cómo te sientes cuando te llaman así? –Al principio me sentía mal porque creía que se burlaban de mí, pero luego me di cuenta que todos tienen apodos como El Perro, El Chango, El Oso, El Chaca, El colombiano... (...) entonces ahora ya no me siento mal cuando me dicen El Oaxaco (...) aunque hay chavos que lo dicen para ofenderme y me da rabia, pero los ignoro y ya (...) las mujeres casi no me hablan y con las que me junto me dicen Pedro (...) lo de negro, chaparro y... sólo me lo dicen mis amigos, por eso no me molesta, pero lo que si me molesta es que cuando me lo dicen, otros compañeros se ríen y se burlan de mí, pero me agunto porque la verdad si estoy feo, negro y chaparro, pero no panzón.*

La manera en que se describe Pedro deja notar su fuerza de sentido, un esfuerzo con el que irrumpe un origen que lo marca, ahora positivamente, porque habla otra lengua que lo identifica con un origen del que se siente orgulloso sobre todo entre sus compañeros con quienes acuerdan actos solidarios al nombrarse y verse como iguales, sin embargo no es así con todos ya que como lo refiere Pedro, la burla de otros compañeros, produce malestar, sobreponiéndose al reconocer que aunque pocas mujeres le hablan lo llaman por su nombre.

Pedro asume los rasgos que lo caracterizan como parte de una comunidad mazateca y a diferencia de sus compañeros ha logrado dominar el canto del himno nacional y del estado de México en náhuatl y por

ello es reconocido por sus compañeros, otorgándole cierta seguridad al nombrar su origen.

Las expresiones abyectas evidenciadas por la apariencia, el origen y color de piel de Pedro se consumen en el espacio-tiempo que dedica a trabajar y estudiar, un cruce que intersecciona su condición de hombre, ser joven, miembro de una etnia, migrante y alejado de su familia, haciéndolo presa fácil de la vulnerabilidad. Sin embargo, el espacio escolar, ha sido un espacio de encuentro con sus iguales con quienes ha tejido solidaridades, dotándolo de fuerza de sentido para irrumpir el poder estructurante excluyente y anteponer su poder de acción para enfrentar las vicisitudes de la vida con altivez y orgullo asumiéndose como sujeto con posibilidad epistémica que lo ayuda a seguir adelante, sobrellevar su relación con su entorno y resignificarlo positivamente.

3. Conclusiones

Esta investigación de corte teórico-empírico me ha permitido colocar la conversación como elemento necesario para configurar un campo de estudio con jóvenes cuyas voces permitieron la consolidación de sus narrativas biográficas con términos y gramáticas propias, un modo creativo para acceder a su conocimiento, permitiéndome dejar solo huellas sin pretender conclusiones finales, para seguir problematizando la condición juvenil desde el contexto escolar.

La escuela, dentro del ámbito sociocultural, se convierte en un componente prioritario en la vida de los jóvenes quienes de uno u otro modo buscan un lugar en ella, lo que implica pensarla como un espacio de encuentro, no solo para adquirir conocimientos, sino como espacio de recreación, socialización, proveedor de redes solidarias, con relaciones horizontales en las que conversar problemas, deseos, incertidumbres, sensaciones, emociones, acuerdos y desacuerdos, sean el hilo que guía pensar otros modos de interactuar en ella.

Ser un espacio distanciado de posturas adultocéntricas rígidas que invisibilizan los verdaderos rostros juveniles; en cambio, abrir sus puertas a todos los jóvenes independientemente de sus condiciones, evitando obviar que sus vidas están atravesadas por intersecciones de poder que, al cruzar y romper sus cuerpos juveniles, encarnan estigmatización, sometimiento, violencia, exclusión, pero también fuerza de senti-

do efecto de relaciones permeadas por la confianza, los deseos, el amor y las solidaridades que se tejen en colectivo y que se van asumiendo como un poder propio para irrumpir positivamente el poder estructurar que produce dolor, rabia e indignación transmutándose en posibilidad para devenir joven a pesar de las adversidades de la vida.

Referencias

- Arendt, H., (1993). *La condición humana*. México PAIDÓS.
- Bárcena y Mèlich., (2000). *La educación como acontecimiento ético, natalidad, narración y hospitalidad*. España. PAIDOS.
- Corona, S., (2012). *Introducción*. En diálogo: metodologías horizontales en Ciencias Sociales y Culturales. México, Gedisa. Pp. 11-21.
- De la Garza, T., (2000). *Subjetividad, Cultura y Estructura*. CDMX; DCH/UAM, Izta-palapa. División de Ciencias Sociales y Humanidades.
- Domínguez, N., Arnés, L., Torricela P., (2013) *Desplazamientos teóricos, trayectos institucionales*. La Interseccionalidad en debate. Berlín MISEAL (Medidas para la Inclusión Social y Equidad en Instituciones de Educación Superior en América Latina).
- Fondo de Población de las Naciones Unidas. Guía para la implementación de la Estrategia Nacional para la Prevención del Embarazo en Adolescentes en las Entidades Federativas. Recuperado en <https://mexico.unfpa.org/sites/default/files/pubpdf/Gui%CC%81a%20GEPEA%20Versio%CC%81n%20Final.pdf> (Revisado 4 de abril de 2020).
- Galaz, J. Saucedo, C. Guzmán, C. Sandoval, E. (2012) *Estudiantes, maestros y académicos en la investigación educativa. Tendencias aportes y debates 2002-2012*. México ANUIES-COMIE.
- Ghiso, A., (2003). *Investigación Educativa, sujetos, gramáticas y ecologías*. Apertura al conocimiento de los sujetos y de los universos posibles. pp. 1-5. Recuperado en <http://dns.ts.ucr.ac.cr/binarios/pela/pl-000043.pdf>
- Giddens, A., (1995). *La constitución de la sociedad: Bases para la teoría de la estructuración*. Amorrortu editores, Buenos Aires, Madrid.
- Margulis, M. y Urresti, M. (1996) La construcción social de la condición de juventud. pp. 1-22. Recuperado en https://donbosco.org.ar/uploads/recursos/recursos_archivos_1082_1112.pdf.
- Nateras, A. (2014) Conferencia “Violencia de género, juventud y escuelas en México”. pp. 1-37. Recuperado en <http://www.alfredonateras.com/actualizaciones/descargas/2014/Violencia%20de%20Genero%20Juventud%20y%20escuelas%20en%20Mexico.pdf>
- Noyola Rocha, J., (1999). *Valle de Chalco Solidaridad. Monografía municipal. La ciudad emergida de las aguas*. Coloquios sobre la fundación del Valle de Chalco Solidaridad. Los primeros años, Ayuntamiento de Valle de Chalco Solidaridad, México abril de 1998.” México: una aproximación al área chalca “en: Entre lagos y volcanes Chalco Amecameca, pasado y presente, México 1993.

- Parrini R., (2007). *¿Alguien sabe, quiénes somos? La subjetividad, el cuerpo y la historia.* Notas para un trayecto incierto pp. 143-155. En *Investigar la experiencia educativa.* Madrid. Ediciones Morata.
- Pérez Islas, J., (2006) *Trazos para un mapa de la investigación sobre juventud en América Latina*, en *Papers* 79, 2006. 145-170.
- Pérez Islas, J., (2008) *Juventud un concepto en disputa.* En *Teorías sobre la juventud. Las miradas de los clásicos.* México. UNAM.
- Platero, R., (2012). *Intersecciones, cuerpos y sexualidades en la encrucijada.* Ediciones Ballatierra.
- Platero, R., (2014). Metáforas y articulaciones para una pedagogía crítica sobre la interseccionalidad. pp. 1-32. Recuperado en <https://www.quadernsdepsicologia.cat/article/view/v16-n1-platero/1219-pdf-es>.
- Preciado, P., (2019). *Un apartamento en Urano.* Crónicas del cruce. Anagrama.
- Reguillo, R. (2000). *Las culturas juveniles un campo de estudio.* En Medina, Gabriel (compilador) *Aproximaciones a la diversidad juvenil.* México: Colegio de México. P.p 79-114.
- Reguillo, R. (2010). *La condición juvenil en el México contemporáneo.* Biografías, incertidumbres y lugares. En Reguillo, R. (coordinadora) *Los jóvenes en México.* México: FCE/CONACULTA, Pp. 395-429.
- Reguillo, R., (2013). *Jóvenes en la encrucijada contemporánea: en busca de un relato de futuro.* Conferencia sobre culturas juveniles emergentes en el marco de la asamblea Plenaria del Consejo Pontificio de la cultura, celebrado del 6 al 9 de febrero de 2013 en Guadalajara Jalisco.
- Salem, S., (2014). *Feminismo islámico, interseccionalidad y decolonialidad.* pp. 1-12. Recuperado en <http://www.revistatabularasa.org/numero-21/06-salem.pdf>
- Santos, B., (2010). *Descolonizar el saber, re-inventar el poder.* Uruguay, Trilce. Pp. 11-27.
- Urteaga, M., (2010). *Retos contemporáneos en los estudios de juventud.* Alteridades, vol. 21, núm. 42, julio-diciembre, 2011. Pp.13-32. UAM IZTAPALAPA. Ciudad de México.
- Valenzuela, J., (2014). *Jefe de Jefes. Corridos y narcocultura en México.* El Colegio de la Frontera Norte. Reimpresión de 2014.
- Valenzuela, J., (2015). *Decálogo para repensar las certezas (fragmento El futuro ya fue).* Revista alter/nativas No. 4.
- Valenzuela, J., (2015). *Remolinos de viento: juvenicidio e identidades desacreditadas.* En J. M. Valenzuela (coordinador) *Juvenicidio. Ayotzinapa y las vidas precarias en América Latina y España.* Barcelona& México: NED Ediciones/ El colegio de la Frontera Norte/ITESO. pp. 15-57.
- Viveros, M. (2016, octubre 19). *La interseccionalidad: una aproximación situada a la dominación.* Debate Feminista, 52. Recuperado en <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.df.2016.09.005>.
- Weiss, E., (2019). *El abandono escolar en la Educación Media Superior en: Los retos del nuevo gobierno en materia educativa.* Cuaderno de investigación, Instituto Belisario Domínguez. Senado de la República en México en: Casanova, Hugo (coordinador) *La educación y los retos de 2018,* México, UNAM, pp 121-123.

QUE HACER EDUCATIVO

FRANCISCO JAVIER SAUCEDO JONAPÁ
MARÍA FERNANDA ESPINOSA MORALES
RICARDO ALAVÉZ MARTÍNEZ

Docentes del Benemérito Instituto Normal del Estado "Gral. Juan Crisóstomo Bonilla" de Puebla

Licenciatura en Educación Física

Contexto y práctica docente en estudiantes normalistas

Resumen

Este es un estudio descriptivo que parte de la necesidad de conocer el nivel de importancia que los estudiantes de una escuela normal pública de educación física ubicada en la ciudad de Puebla le atribuyen a la noción de *contexto*. Para la recogida de datos se aplicaron cuestionarios a 112 estudiantes de séptimo semestre de las generaciones 2015 – 2019 y 2016 - 2020. Los resultados arrojaron que la mayoría de estudiantes consideran que en la escuela normal se enseña lo suficiente sobre el *contexto* como un elemento importante en la planeación de la enseñanza y que su comprensión es fundamental para la mejora de la práctica docente. Se concluye que, si bien los estudiantes le otorgan importancia al *contexto* para la planeación de la enseñanza, no siempre cuentan con las herramientas para reconocer el papel de este en el desarrollo y aprendizaje de los alumnos.

Palabras clave: Contexto, práctica docente, educación física, escuela normal

Abstract

This is a descriptive study that starts from the need to know the level of importance that the students of a public school of physical education located in the city of Puebla attribute to the notion of *context*. For data collection, questionnaires were applied to 112 students in the seventh semester of the 2015-2019 and 2016-2020 generations. The results showed that the majority of students consider that in the normal school enough is taught about the *context* as an important element in teaching planning and that its understanding is fundamental for the improvement of teaching practice. It is concluded that, although students attach importance to the *context* for teaching planning, they do not always have the tools to recognize the role of this in the development and learning of students.

Keywords: Context, teaching practice, physical education, normal school

Introducción

Durante su proceso de formación como docentes, los estudiantes de la Licenciatura en Educación Física del Benemérito Instituto Normal del Estado “Gral. Juan Crisóstomo Bonilla” (LEF-BINE) realizan prácticas educativas reales para las cuales diseñan unidades didácticas en las que, de acuerdo con los formatos de planeación aprobados por esta institución, deben reconocer el contexto interno y externo de las escuelas en que practican, así como las características de los alumnos a quienes atenderán. La puntual identificación del contexto y de las características de alumnos se presentan en el proceso de enseñanza-aprendizaje como elementos cruciales para una educación de excelencia centrada en las necesidades e intereses del sujeto que aprende.

De acuerdo con el documento de trabajo editado por la Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros (SEP, 2019) en el que se establece el Perfil del docente, un maestro debe conocer a los alumnos y comprender sus necesidades educativas a partir de “reconocer el papel del contexto familiar, social y cultural en el desarrollo y aprendizaje de los alumnos” (SEP, 2019, pág. 12). Por otro lado, en el curso *Escuela y Contexto Social* que se imparte en el primer semestre del Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Física (SEP 2002, pág. 139), los diferentes contextos sociales son: urbano, urbano-marginado, rural e indígena. Estas dos maneras de comprender el contexto condujeron a que la LEF-BINE diseñara un formato de unidad didáctica que tomara en cuenta estos elementos.

Los elementos que el formato de unidad didáctica debe contener son los siguientes: *datos generales* (de identificación), *introducción*, *justificación*, *características de los alumnos*, *propósito general*, *organizadores curriculares*, *dosificación* e *instrumento de evaluación*. El apartado de características de los alumnos está dispuesto para argumentar porqué las estrategias didácticas propuestas son adecuadas para atender a las necesidades e intereses de alumnos. Es decir, en esta sección los estudiantes deben mostrar que son capaces de reconocer el papel del contexto familiar, social y cultural sea urbano, urbano-marginado, rural o indígena.

Considerando lo anterior, los estudiantes de esta escuela normal LEF-BINE deberían comprender que el contexto familiar, social y cul-

turales un factor crucial en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto implica la comprensión de que los alumnos de escuelas de educación básica no son individuos aislados con características semejantes sobre los cuales es posible intervenir con cualquier estrategia didáctica. Por el contrario, según las necesidades e intereses del alumno, conformadas por el contexto, debería ser el punto de partida de la planeación. A partir de esta problemática, se planteó como objetivo identificar cuánto reconocen los estudiantes de las generaciones 2015 y 2016 de la LEF-BINE el papel del contexto como un elemento crucial para su práctica docente.

Marco teórico

El diccionario de la Real Academia Española (2019) atribuye al vocablo *contexto* cuatro significados: a) entorno lingüístico del que depende una palabra o frase; b) entorno físico, político, histórico, cultural u otro en el que se considera un hecho; c) contenido de una historia o discurso; y d) unión de cosas que se enlazan y entretienen. Este abanico de posibilidades de uso del término *contexto* dificulta la precisión con la que debe ser recuperado dentro del ámbito de la práctica docente. Si bien estas cuatro acepciones podrían unificarse bajo la idea general de que el *contexto* es todo aquello que rodea o envuelve a un fenómeno, esta apertura puede generar confusión y una aprehensión inexacta que conduzca a un uso incorrecto o limitado de este. *Contexto* entonces cobra un carácter abigarrado e ininteligible que más pronto que tarde asume un papel “pasivo” dentro del diseño de planeaciones de enseñanza. Por el contrario, el estudio del contexto escolar y su relación con la práctica docente ha cobrado relevancia en últimos años (Durán 2008, Díaz 2011).

Además de las cuatro variantes –urbano, urbano marginado, rural e indígena– en las que se puede “tipificar” el contexto, en la LEF-BINE existe un formato de diario de observación en el que se pide a estudiantes que describan el contexto interno y externo. Esta clasificación binaria puede conducir a una comprensión de que el contexto se reduce a aquello que acontece, envuelve o rodea al proceso de enseñanza teniendo como punto de referencia a la escuela. Esta particularidad con la que en la LEF-BINE se “practica” el contexto, refleja un problema que ha sido estudiado por la antropóloga Jean Lave (Santillán, 2018). Esta

problemática educativa consiste en

una tendencia –tanto en estudios académicos como en propuestas de intervención- a considerar a las actividades de las personas por fuera del mundo social en donde se llevan a cabo, ó bien, la propensión de abordar el escenario social en términos a-relacionales, es decir, sin captar el dinamismo y las transformaciones que le son propias (Santillán, 2018, pag. 76).

Buendía, Algara-Siller, Cubillas-Tejeda y Domínguez-Cortinas (2019) proponen, como parte de su propuesta de diseño de un programa educativo de ecotecnias, que el contexto es un protagonista para la toma de decisiones sobre estructura y contenidos; señalan que contextualizar un proyecto significa trazar las relaciones entre lo que envuelve al proyecto y lo que compone al proyecto mismo (Buendía, Algara-Siller, Cubillas-Tejeda y Domínguez-Cortinas 2019, pág. 108).

Por otro lado, el énfasis en el contexto familiar y social como un aspecto crucial en la educación física que se imparte en México ha estado presente desde fines del siglo pasado. El Programa de Educación Física para los niveles educativos de preescolar, primaria y secundaria de 1996 emitido por el gobierno federal plantea que el desarrollo integral al que conduce la educación física debe partir de los intereses, motivaciones y características sociales de los niños (SEP 1996, pág.11). Si bien el término *contexto* no es mencionado en este programa, no cabe duda que considerar los características sociales así como las motivaciones del infante expresa una preocupación por el papel de este en el desarrollo y aprendizaje de los alumnos. Los alumnos no son considerados como individuos pasivos sino como sujetos que interactúan con un mundo social.

En los documentos emitidos por la Secretaría de Educación Pública en 2017 y 2019 para el ingreso a la educación básica como docente de educación física se explicita la relevancia del contexto (SEP 2017, 2019). Ambos documentos describen el perfil de quienes aspiran a obtener una plaza como docentes de educación física. El documento de trabajo emitido en 2019 establece que el docente debe enfocar su labor “en favorecer una educación adecuada a las características de sus alumnos, considerando su contexto social, cultural, lingüístico y familiar” (SEP 2019, pág. 7). Por su parte, la Guía de Estudio para el Concurso de

Oposición para Educación Física de 2017 reconoce que la “labor del docente (...) mantiene una relación de mutua influencia con el contexto sociocultural en el que se ubica el plantel” (SEP 2017, pág. 12).

La necesidad de relacionar el contexto escolar con la práctica docente es una tarea que Elsie Rockwell y Ruth Mercado pusieron sobre la mesa de discusión a fines de la década de los ochenta del siglo pasado. Rockwell y Mercado (1988) arguyen que la práctica docente no puede ser entendida sin dejar en claro que esta acontece en un particular contexto institucional. De acuerdo con su mirada, el contexto no son solo los recursos físicos de la escuela sino las condiciones laborales, la organización escolar del espacio y del tiempo y las prioridades de trabajo que resultan de la negociación entre autoridades, maestros, alumnos y padres. Dicho de otro modo, la vida escolar diaria es el contexto en el que acontece la práctica docente. Nos parece que la visión que proponen estas autoras es de un orden socio-antropológico relacionado con la identificación del contexto escolar interno y externo que solicitan a los estudiantes de la LEF-BINE.

Respecto al origen del uso de la noción de *contexto* en el ámbito educativo es claro que la teoría sociocultural de Lev Vygotsky sentó las bases de esta discusión. Desde la psicología educativa y el desarrollo humano, Urie Bronfenbrenner ha alimentado esta corriente de pensamiento aportando evidencia del papel que los entornos familiar y social juegan en el proceso de aprendizaje del sujeto (Woolfolk, 2010).

Considerando el propósito de este estudio, planteamos como Algarsiller, Cubillas-Tejeda y Domínguez-Cortinas (2019) que contextualizar es trazar las relaciones entre lo que envuelve al proyecto y el proyecto mismo. Esta perspectiva permite pensar en el papel del contexto escolar, familiar, social y cultural –lo que envuelve al proyecto– en el desarrollo y aprendizaje de los alumnos –el proyecto mismo. Por ello, las características físicas, cognitivas, motrices y socio afectivas de los alumnos deben ser puestas a dialogar con lo que envuelve al proyecto, es decir, los contextos familiar, social y cultural que a su vez son enmarcados por los entornos histórico-cultural de la escuela y geográfico-ambiental y socioeconómico de la comunidad.

Método

La investigación tiene un enfoque cuantitativo y con alcance de estudio descriptivo (Hernández, Fernández y Baptista 2010). La muestra se compuso por 44 estudiantes de la generación 2015 - 2019 (p) y 68 de la generación 2016 - 2020 (q) que cursaron el Plan de Estudios 2002 de Licenciatura en Educación Física en la LEF-BINE. El estudio tuvo dos fases:

a) Acercamiento a la problemática con un afán exploratorio en el que se realizó un grupo focal con cinco estudiantes de la generación (p). El criterio para la selección consistió en que estos estudiantes contaran con al menos dos semanas de práctica educativa real en escuelas de nivel básico que de acuerdo al CONEVAL (2016) estuvieran ubicadas en polígonos de pobreza, marginación y delincuencia de los municipios de Puebla y Amozoc de Mota. La decisión de elegir escuelas enclavadas en estos polígonos de pobreza obedeció a que los estudiantes que practican en ellas suelen percibir de manera diferente el “paisaje” al que se enfrentan, lo que puede conducir a prestar mayor atención al contexto. El guión de preguntas para el grupo focal fue delineado con el objeto de explorar la importancia que la muestra tenía y otorga al contexto; y para su diseño se contemplaron opiniones que los profesores de la LEF-BINE externaron en reuniones sobre la asesoría de documentos recepcionales con los cuales se obtiene el grado de licenciado en educación física.

b) Elaboración y aplicación de cuestionarios a 112 alumnos de las generaciones (p) y (q). El cuestionario incluyó 16 preguntas elaboradas a partir de los resultados del grupo focal con el método de escalamiento tipo Likert con los valores *completamente de acuerdo*, *aceptablemente de acuerdo*, *regularmente de acuerdo*, *poco de acuerdo* y *nada de acuerdo*.

La recolección y análisis de datos se dividió en dos periodos: de mayo a julio de 2018 en el que se aplicaron el grupo focal y los cuestionarios a 44 estudiantes de la generación (p); y de mayo a julio de 2019 en que se aplicaron cuestionarios a 68 estudiantes de la generación (q). Cabe señalar que los 112 estudiantes se encontraban cursando el séptimo semestre de la carrera al momento de participar en el estudio. El análisis de datos se realizó a través de la forma de obtener las puntuaciones de una escala Likert como lo plantean Hernández Sampieri et. al (2010).

Resultados y discusión

Del grupo focal se obtuvo como resultado que los estudiantes relacionan las ideas que tienen del contexto con los ambientes escolar interno y externo, así como con lo familiar, social y cultural. Estas ideas se resumen en los siguientes puntos:

- » incluye actividades económicas, tradiciones, creencias religiosas y formas de pensar.
- » puede ser urbano o de otro tipo. Para identificarlo, el indicador gira en torno a los servicios públicos con los que cuenta la comunidad tales como agua potable, red sanitaria (drenaje), calles pavimentadas, alumbrado público, servicio de transporte público, entre otros.
- » puede ser calificado de inseguro, violento, “normal”, con actividad comercial imperante y/o una combinación de estas.
- » incluye la articulación entre la cantidad de tiempo que los padres dedican a sus hijos y las actividades laborales remuneradas de estos. Esto a su vez es crucial para comprender los estilos de crianza y las características de los alumnos.

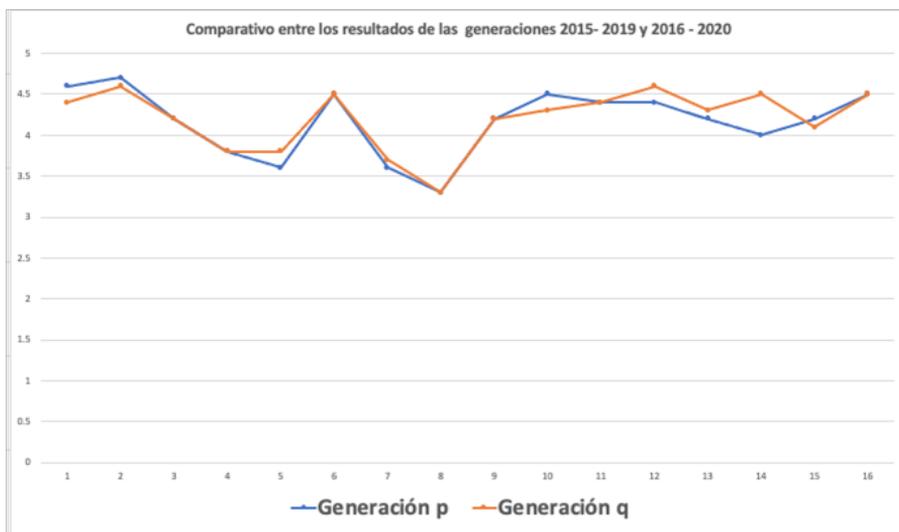
Este concentrado se elaboró con comentarios vertidos por estudiantes durante el grupo focal, algunos son los siguientes:

Comentarios vertidos por estudiantes durante el grupo focal	
1	el contexto es el área donde nos estamos desarrollando, implica las formas, la cultura, la economía, las tradiciones, las costumbres.
2	el contexto viene con qué tipos de servicios cuenta y comenzamos a desglosar las tradiciones, las costumbres, cómo se comunican.
3	en el contexto Interviene lo que conforma a qué se dedica la población o el lugar, si tienen alguna secta religiosa o cuál predomina en ese lugar y las formas de pensar.
4	el contexto en el que se encuentra la escuela marca números rojos en base a un alto índice de criminalidad, robo a transeúnte... los padres influyen en el comportamiento de los niños, básicamente se dan comportamientos que los padres transmiten a sus hijos.
5	el contexto de la escuela es urbano ya que cuenta con todos los servicios... los alumnos son traídos por los papás o en transporte escolar... afecta mucho a los niños la forma en que llegan a la escuela, ya sea porque no desayunaron o porque no durmieron o por qué pasó alguna situación emocional o afectiva, si hubo pelias en casa o si hubo problemas.

Las preguntas que se elaboraron a partir de los resultados del grupo de enfoque y que se incluyeron en el cuestionario son las siguientes:

Tabla de preguntas aplicadas en el cuestionario	
1	Durante tus asignaturas de la línea de acercamiento a la práctica, has escuchado con frecuencia que se debe considerar el contexto escolar para la elaboración de tu planeación, ¿consideras que esto es realmente necesario?
2	¿Consideras que tiene utilidad en tu práctica docente el reconocer el contexto escolar?
3	¿Consideras que el diseño y aplicación de tus sesiones impactan de alguna manera en la comunidad escolar donde realizas tus prácticas profesionales?
4	¿Consideras que tienes las suficientes herramientas para identificar en qué consiste el contexto interno de tu escuela de práctica?
5	¿Consideras que tienes las suficientes herramientas para identificar en qué consiste el contexto externo de tu escuela de práctica?
6	Las actividades que desarrollas en tu planeación didáctica, ¿tienen relación con el propósito que planteas a partir del aprendizaje esperado y con las características de los alumnos a los que va dirigido?
7	¿Consideras que es fácil reconocer el logro del impacto social de los propósitos de tu planeación?
8	¿El contexto se refiere únicamente a los ámbitos urbano, rural, urbano marginal e indígena?
9	¿Las características físicas, motrices, psicológicas, cognitivas de los niños guardan estrecha relación con el contexto?
10	¿Las características físicas, motrices, psicológicas, cognitivas de los niños guardan estrecha relación con la familia?
11	¿La definición de contexto incluye valores y costumbres de actores escolares (maestros, directivos, personal de apoyo, alumnos, padres de familia)?
12	¿La definición de contexto incluye valores y costumbres de actores (familia, amigos, vecinos) afuera de la escuela?
13	¿Consideras que la infraestructura escolar, entendida como parte del contexto, tiene influencia en el desempeño de los estudiantes en la escuela donde desarrollas tus prácticas profesionales?
14	¿Crees que los valores y costumbres de la comunidad ejercen influencia en el proceso de enseñanza y de aprendizaje?
15	¿Consideras que lo aprendido en la escuela puede modificar de alguna manera el lugar donde vive el estudiante?
16	¿Consideras que lo aprendido en la escuela puede modificar de alguna manera la vida del estudiante?

Algunos ítems pueden agruparse a partir de la relación que el contexto tiene con temáticas específicas. El 1 y el 2 abordan la relación del contexto con la planeación y la práctica; la 4 y la 5 con la identificación del contexto interno y externo; la 9 y la 10 con las características de alumnos y la familia de estos; la 11 y la 12 con la cultura. La pregunta 8 es importante porque mide qué tanto se define el contexto a partir de una tipología. Los resultados obtenidos del cuestionario aparecen en la siguiente gráfica.



Los datos obtenidos muestran que de manera general las generaciones (*p*) y (*q*) asumen que reconocer el contexto es útil para la planeación y para la práctica docente (ver preguntas 1 y 2). Sin embargo, los estudiantes opinan que les faltan herramientas para la identificación del contexto.

En cuanto a la tipología de contexto –urbano, urbano marginal, rural e indígena– (ver pregunta 8), las generaciones *p* y *q* coinciden en que el contexto no se refiere únicamente a esta tipología.

Respecto a las preguntas 9 y 10, aproximadamente el 90% de estudiantes está *completa y aceptablemente de acuerdo* en que las características de los alumnos guardan una estrecha relación con el contexto y la familia; en la generación *q* se distingue un aumento en este reconocimiento. Esta es una pregunta clave en el estudio puesto que identifica cuánto reconocen los estudiantes sobre el papel del contexto familiar,

social y cultural en el desarrollo de los alumnos de educación básica. La pregunta 6 indaga qué tanto la planeación corresponde las características de alumnos. De las preguntas 9, 10 y 6 puede interpretarse que los estudiantes planean sus clases considerando el contexto y las características de alumnos tal y como lo describen las preguntas 1 y 2. Sin embargo, recuperando las respuestas de las preguntas 4 y 5, no todos los estudiantes cuentan con las herramientas para identificar el contexto.

En las preguntas 11, 12 y 14 en las que se cuestiona por la relación de contexto con valores y costumbres de actores escolares, familiares y amigos, aproximadamente el 90% opina que efectivamente el contexto incluye los valores y costumbres de este conjunto de actores. En la generación *q* hay un mayor número de estudiantes que consideran que los valores y costumbres ejercen influencia en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

La pregunta 3 se diseñó con el propósito de averiguar hasta qué punto los estudiantes creen que su práctica educativa tiene un impacto en lo que se considera contexto interno en la LEF-BINE, es decir, en la escuela de práctica. Ambas generaciones están *aceptablemente de acuerdo* en la influencia en el impacto de su planeación en la escuela de práctica. Por último, las preguntas 15 y 16 miden hasta dónde lo que aprenden los estudiantes en la LEF-BINE puede modificar la vida de los alumnos y el lugar donde estos radican. Los cuestionamientos que engloban las preguntas 15 y 16 parten del deseo de averiguar cuánto creen los estudiantes que pueden cambiar o modificar el contexto mediante su práctica educativa y profesional. Ambas generaciones coinciden en que la probabilidad de modificar la vida de los estudiantes de las escuelas de práctica es mayor que modificar el lugar donde vive el estudiante.

Conclusiones

Se concluye que las generaciones 2015-2019 y 2016-2020 de la LEF-BINE consideraron en el séptimo semestre de sus estudios profesionales que el contexto es importante para la planeación de la enseñanza y la práctica educativa de la educación física. La mayoría de ellos consideran al contexto como un elemento que envuelve al proyecto y qué parte y actúa en él mismo. Es decir, el contexto implica una relación entre lo que envuelve al proyecto de enseñar educación física y al pro-

yecto mismo. Dicho de otro modo, la mayoría de estudiantes atribuye al contexto un significado relacional con el proyecto pedagógico independientemente de que este contexto sea urbano, urbano marginal, rural e indígena o de infraestructura, nivel socioeconómico o social, cultural y familiar. Si las características físicas, motrices, psicológicas y cognitivas permiten comprender las necesidades, intereses y motivaciones de los alumnos entonces puede afirmarse que los estudiantes de la LEF-BINE reconocen el papel de los contextos familiar, social y cultural.

Considerando estos hallazgos, una posterior investigación que de continuidad a este estudio tendría que valorar hasta qué punto las estrategias didácticas de la educación física que aplican los estudiantes de la LEF-BINE fueron diseñadas de acuerdo con la estrecha relación entre contexto y características de los alumnos o lo que es lo mismo, al reconocimiento del papel del contexto en el desarrollo y aprendizaje. Medir y evaluar este logro podría ofrecer respuestas concretas al proceso de formación docente respecto al perfil que exige el Marco para la excelencia en la enseñanza y gestión escolar dirigidas al aprendizaje y el desarrollo integral de todos los alumnos que establece dominios para promover a maestros (SEP, 2019).

A inicios del siglo XXI, Reimers (2003) señaló que la educación tiene que ver mucho más con la cultura de la escuela y la forma en que los maestros definen su papel, con las expectativas entre directivos, miembros de la comunidad y ellos mismos, que con la práctica de los planificadores educativos tradicionales. La propuesta de comprensión de la noción de contexto asumida en este estudio busca responder a esta necesidad en la que es más importante asumirse parte de una comunidad educativa que planear de manera tradicional.

Referencias

- Buendía Oliva, M., Algara-Siller, M., Cubillas-Tejeda, A. C. y Domínguez-Cortinas, G (2019), *La importancia del análisis del contexto en el diseño de un programa educativo basado en el uso de ecotecnias. El caso de la escuela Francisco González Bocanegra*, en Perfiles Educativos, Vol. XLI, Núm. 166, IISUE-UNAM.
- CONEVAL (2016). *Bases de datos para la medición de la pobreza*. Recuperado de <https://www.coneval.org.mx/Medicion/FI/PMP/Paginas/Modulo-de-Condiciones-Socioeconomicas.aspx>, fecha de consulta 20 de febrero de 2020
- Díaz Martín, A. (2011), *El contexto socio-cultural del alumno y sus consecuencias tanto en el proceso de enseñanza como de aprendizaje* en Revista Digital Innovación

- y experiencias educativas, No. 38
- Durán Caballero, A. (2008), *La educación en el contexto social actual: retos docentes en la práctica reflexiva e implicación crítica* en Revista Digital Innovación y experiencias educativas, No. 5
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucío, M. del Pilar (2010), *Metodología de la Investigación*. Quinta Edición, Mc Graw Hill, México.
- Real Academia Española (2019), *Contexto*, en *Diccionario de la Lengua Española (23ª ed.)*, recuperado de <https://dle.rae.es/contexto?m=form>, fecha de consulta 20 de febrero de 2020.
- Reimers, Fernando (2003), *La buena enseñanza y el éxito escolar de los estudiantes en América Latina*, en Revista Iberoamericana de Educación, Número 31, Enero-Abril, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, pp. 17-48.
- Rockwell, Elsie y Mercado, Ruth (1988), *La práctica docente y la formación de maestros*, en Investigación en la Escuela, No. 4.
- Santillán, Laura (2018), *Iniciativas escolares y el trabajo con la comunidad: aportes de la antropología para reflexionar el vínculo entre educación y contexto*, en REA Revista Euroamericana de Antropología, Núm. 6, pp. 75-85, Ediciones Universidad de Salamanca.
- SEP (1996), *Programa de Educación Física. Preescolar, Primaria, Secundaria*, Departamento Educación Física y Deporte Escolar, Secretaría de Educación Pública, México.
- SEP (2002), *Plan de estudios 2002. Licenciatura en Educación Física*, Secretaría de Educación Pública, México.
- SEP (2017), *Guía de estudio. Educación Física. Concurso de oposición para el ingreso a la educación básica*, Secretaría de Educación Pública, México.
- SEP (2019), *Marco para la excelencia en la enseñanza y la gestión escolar dirigidas al aprendizaje y el desarrollo integral de todos los alumnos. Perfil docente, directivo y supervisión. Documento de trabajo*, Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros, Secretaría de Educación Pública, México.
- Woolfolk, Anita (2010), *Psicología educativa*, Decimoprimer edición, Pearson Educación de México, México.

QUE HACER EDUCATIVO

MARIA FERNANDA ESPINOSA MORALES

espinosa.morales.mf@bine.mx

RICARDO ALAVEZ MARTÍNEZ

alavez.martinez.r@bine.mx

Docentes del Benemérito Instituto Normal del Estado "Gral. Juan Crisóstomo Bonilla" de Puebla

Sustainable Physical Education: the BINE bachelor's degree case

Educación Física Sustentable: el caso de la licenciatura en el BINE

Resumen

Este estudio aborda la relación entre la educación física y la sustentabilidad. Explora la percepción que tienen 26 docentes del campo de formación específica del educador físico de la Licenciatura en Educación Física del Benemérito Instituto Normal del Estado "Gral. Juan Crisóstomo Bonilla" (BINE) del plan de estudios 2002, sobre el término "sustentabilidad". Se realiza a partir de un estudio exploratorio que emplea el cuestionario como instrumento de recogida de datos dividido en cuatro categorías correspondientes a los ejes y principios de la sustentabilidad determinados por la UNESCO. Es decir, sustentabilidad social, económica, ambiental y política. El cuestionario se divide en dos partes, una con preguntas cerradas y otra con preguntas abiertas. Confirma la idea de que el personal que conforma el colectivo docente de la licenciatura tiene presente en sus actividades el perfil de egreso en el cual impacta a partir de los cursos del área de formación específica del educador físico. También, la relación que la educación física tiene con diferentes áreas del conocimiento. Identifican la importancia de la sustentabilidad, como tema transversal, pero no lo integran en los contenidos de su curso.

Palabras clave: sustentabilidad, educación física, plan 2002 de la licenciatura en educación física, cultura de paz, democracia, equidad, gobernanza.

Abstract

This study examines the relationship between physical education and sustainability. It explores the perception of 26 teachers of the field of specific training of the physical educator of the Bachelor's Degree in Physical Education of the Benemérito Instituto Normal del Estado "Gral. Juan Crisóstomo Bonilla" (BINE) of the 2002 curri-

culum, on the term “sustainability”. It is based on an exploratory study that uses the questionnaire as a data collection instrument divided into four categories corresponding to the axes and principles of sustainability determined by the UNESCO. Es in other words, social, economic, environmental and political sustainability. The questionnaire is divided into two parts, one with closed questions and the other with open questions. It confirms the idea that the staff that make up the teaching group of the degree has in mind in their activities the profile of graduation in which it impacts from the courses of the specific training area of the physical educator. Also, the relationship that physical education has with different areas of knowledge. They identify the importance of sustainability as a cross-cutting theme, but do not integrate it into the contents of their course.

Keywords: sustainability, physical education, 2002 plan of the bachelor in physical education, culture of peace, democracy, equity, governance.

Planteamiento

Iniciando el año 2020 se experimentan eventos naturales extraordinarios, se vive una crisis civilizatoria acentuada, conviene reflexionar y analizar las razones por las que es urgente tener una mirada desde la escuela hacia un modelo sustentable de relacionarnos con el mundo, con las personas y los seres vivos que en él coexisten. La visión sustentable de relación con el mundo implica, además del cuidado medioambiental, el acto de ejercer los derechos humanos fundamentales que promueven la satisfacción de las necesidades básicas de los individuos, así como el establecimiento de relaciones armónicas como manifestación del manejo y control de las emociones.

Por otro lado, la filosofía del sistema educativo mexicano se centra en la formación de los niños, niñas y adolescentes mexicanos para mejorar su calidad de vida. Queda asentado en el artículo 3º constitucional que otorga obligatoriedad a la formación del individuo desde edades iniciales hasta el nivel medio superior. Esta filosofía humanista y comprometida con el desarrollo de los individuos, es el marco perfecto para incorporar los principios del desarrollo sustentable, a partir de la formación de ciudadanos empáticos, participativos, libres para ejercer sus derechos y con la disposición para mejorar su entorno social y natural.

La escuela es el punto en el que convergen rasgos de nuestro mundo contemporáneo. Por ejemplo, el consumo, la complejidad de la vida social, el desarrollo de competencias, los valores que regulan conductas, comportamientos, la cultura, entre otros. Como lo afirma Billard

(2002), la escuela asegura la entrada a la cultura, la escuela asegura la entrada a la sociedad civil. Particularmente, desde la Educación Física, cuya tarea es desarrollar las capacidades perceptivo, físico, socio y recreativo motrices, el elemento más importante que tiene para conocer el mundo, sentirse parte de él, establecer relaciones asertivas y solidarias con otras personas y con el entorno que habitan, es su propio cuerpo (LeBoulch, 1976).

La problemática se presenta cuando entre los rasgos del perfil de egreso de los estudiantes de la licenciatura en educación física del plan 2002, se hace mención a la capacidad de percepción y respuesta a las condiciones sociales de sus alumnos y del entorno de la escuela, capacidad que permite al nuevo docente otorgar sentido y aprecio a la diversidad regional, social, cultural y étnica del país y de la comunidad. Así mismo, se da importancia al contexto de las familias y su intervención en la formación de los individuos, al uso racional de los recursos naturales y la preservación del patrimonio cultural y natural. Sin embargo, aunque se encuentra de manera explícita en el perfil de egreso, en los cursos poco se abordan estos aspectos, debido a que no son del interés colectivo ni una prioridad en la formación de los estudiantes.

Con base en lo anterior, el objetivo de esta investigación es identificar la percepción de los docentes de la licenciatura en educación física del BINE sobre la relación entre sustentabilidad y educación física y cuáles pueden ser las posibles líneas de acción desde la formación inicial docente para el abordaje de estos temas.

Marco Teórico

Como afirma Balandier (1994), la naturaleza no es lineal, nada es simple, el orden se oculta tras el desorden, lo aleatorio está siempre en acción, lo imprevisible debe ser comprendido. La naturaleza está en constante movimiento, todo es dinámico y algunas de las acciones que se generan con este movimiento son causales de crisis civilizatoria que se acentúa más como consecuencia del cambio climático. Por esta razón, a partir de la Cumbre de la Tierra en Estocolmo (ONU, s.f), los países miembros de la Organización de las Naciones Unidas determinan la verdadera magnitud de los problemas ambientales. Es el punto de partida para operar acciones que favorezcan las condiciones planetarias.

No es sino hasta la Cumbre de Río (ONU, s.f), con la aceptación de la Agenda 21, que lo ambiental es visto como un sistema complejo, dándole un peso importante a su relación con los ámbitos social, educativo, económico, político, cultural, entre otros. Así, la sustentabilidad adquiere también un sentido integral, porque implica el mantenimiento y conservación de la diversidad biológica, la diversidad cultural, así como la transformación colectiva que favorezca la participación social.

La ONU publica el 25 de septiembre de 2015, la agenda 2030 para el desarrollo sostenible, en ella se presentan los objetivos y las metas a perseguir durante 15 años. Entre otras cosas: poner fin a la pobreza y al hambre; garantizar una vida sana, inclusiva y equitativa; lograr la equidad de género; garantizar los servicios básicos; promover el crecimiento económico sostenido y reducir la desigualdad; lograr ciudades seguras y resilientes; garantizar un consumo responsable; adoptar medidas urgentes contra el cambio climático; utilizar de manera sostenible los ecosistemas marinos y terrestres; promover la paz y revitalizar la alianza mundial para el desarrollo sostenible.

A través de la puesta en práctica de estos objetivos se busca otorgarle el máximo reconocimiento a la dignidad humana, vinculando acciones entre todos los sectores de la sociedad, buscando además, llegar primero con los más rezagados. La educación, como sucede en otros muchos casos, se convierte en el instrumento para la reconciliación de las relaciones entre naturaleza y hombre, incorporada a las estrategias del desarrollo sustentable e identificándola como un elemento transversal en todos sus procesos (Caride, J. 2012).

En este contexto, la educación como eje rector de la transformación social, se ve obligada a contribuir con la creación de una cultura en pro del desarrollo sustentable y a involucrarse con los procesos globales que benefician el cumplimiento de los objetivos propuestos por la ONU en la agenda 2030, pues como dice Novo (2003), educar ambientalmente es, así, una oportunidad para contribuir a la emergencia del nuevo paradigma.

Para la UNESCO existen cuatro ejes o principios de la sustentabilidad: social, ecológica, económica y política (Gobierno de México, 2017). Estos ejes se asocian a valores como equidad, solidaridad, inclusión, con los que se busca generar mayor participación en la toma de decisiones, en los procesos de democracia, gobernanza, en el alcance

de los propósitos de autodeterminación, movilidad social, preservación de la cultura. Además, para conservar la integridad de los ecosistemas y su herencia a las nuevas generaciones para el disfrute de los recursos del planeta tierra.

En el plan de estudios “Aprendizajes clave para educación integral” (SEP, 2018), la Educación Física no es considerada una asignatura sino parte del área de desarrollo personal y social. Sin embargo, lejos de ser una problemática, representa un cúmulo de oportunidades de acción que sólo se limita por la creatividad y la visión de quien imparte la clase. De esta manera el vínculo que puede establecer con temas de impacto social, ambiental y su implicación en proyectos de intervención es muy amplio y diverso, y permite el desenvolvimiento de aspectos no solamente de índole motriz, sino expresivos, creativos, sustentables.

Lograr lo anterior implica que el docente de educación física al concluir su formación inicial consolide los rasgos del perfil de egreso, pero además, que sea capaz de transmitir a través del ejemplo, la vivencia de los valores y las competencias que de dicho perfil se derivan.

El plan de estudios de la Licenciatura en Educación Física 2002 tiene como propósito la formación de profesores de educación básica que contribuyan con la formación de niños y niñas de preescolar, primaria y adolescentes de secundaria, en el campo de la motricidad entendida como el movimiento intencional, consiente, ejecutado de acuerdo con ideas concretas que implican razonamiento continuo sobre las experiencias y acciones propias (SEP, 2002). Esto significa que a través del desarrollo sistemático de las habilidades y competencias motrices, tengan la posibilidad de adaptarse mejor a los diferentes ambientes y respondan mejor a situaciones problemáticas.

Además, pone de manifiesto que estamos frente a una sociedad cambiante y compleja caracterizada por la incertidumbre, situación ante la cual la escuela y el docente “requiere abrirse y poner más atención en los juegos que aprenden” para garantizar la calidad en la educación (SEP, 2002). Así, el educador físico debe ser sensible para trabajar en un marco de inclusión y con distintos enfoques para posibilitar el aprendizaje de todos los estudiantes.

Por ello, es importante repensar la Educación Física, puesto que, para otorgar sentido y posibilidades a las iniciativas docentes y ac-

tividades educativas, con toda su complejidad, se debe intervenir directamente con acciones que respondan a un principio de integralidad (Grasso, 2005).

Metodología

Esta propuesta corresponde a un estudio exploratorio cuyo propósito es obtener información sobre un tema que no ha sido abordado en la Licenciatura en Educación Física del BINE: la percepción de los docentes con relación a la vinculación entre educación física y sustentabilidad.

Se abordó desde el enfoque mixto de la investigación porque como expresa Hernández Sampieri, R., Fernández, C., Baptista P. (2014), indagar sobre las relaciones interpersonales, las crisis económicas, el consumo, los valores, y otros fenómenos, es tan complejo y diverso que el uso de un enfoque único, tanto cuantitativo, como cualitativo, es insuficiente para lidiar con esta complejidad.

La Licenciatura en Educación Física del BINE se conforma por una planta docente de 47 maestros que cumplen con las 44 asignaturas y 4 cursos optativos que constituyen la malla curricular del plan 2002, y que se dividen en dos grandes grupos aquel que se refiere a la formación general de maestros para educación básica y otro que contempla la formación específica del educador físico.

Se seleccionó a los 26 maestros que tienen a su cargo los cursos que forman parte del campo de Formación Específica del Educador Físico y se les aplicó un cuestionario que permitiría obtener información sobre lo que piensan con relación al tema de sustentabilidad y su relación con la educación física; se eligió un cuestionario pues como refiere Bisauta, (1989), la particularidad de éste es que realiza a todos los involucrados las mismas preguntas, en el mismo orden y en una situación social similar; de modo que las diferencias localizadas son atribuibles a las diferencias entre las personas entrevistadas.

El cuestionario se dividió en dos partes. La primera contenía preguntas cerradas con opciones de respuesta previamente delimitadas y que permitieron que la información fuera más fácil de codificar y preparar para su análisis. Vinuesa (2005) afirma que las preguntas cerradas reducen la ambigüedad de las respuestas y favorecen las comparaciones

entre ellas. Estas preguntas se dividieron en cuatro categorías correspondientes a los ejes y principios de sustentabilidad de la UNESCO: Social, económica, ambiental y política.

La categoría social, recogió información sobre la relación con los compañeros de trabajo en el marco de los derechos humanos, la prevención y resolución de conflictos. La colaboración entre sus compañeros en acciones que contribuyen con la equidad, la justicia, la atención a la diversidad, la solidaridad y la construcción de un ambiente armónico de trabajo. Además, permite conocer el grado de intervención de los docentes en los proyectos escolares, en la toma de decisiones de acuerdo con su nivel de responsabilidad, el grado de compromiso que incorporan en el diseño e implementación de proyectos para la comunidad escolar.

La categoría económica, permitió conocer si los docentes de la Licenciatura de Educación Física del BINE practican estilos de vida saludables. Identificar como son sus hábitos de consumo, la frecuencia en el consumo de productos biodegradables y no biodegradables, el manejo de residuos sólidos, el ahorro y cuidado del agua y de energía eléctrica.

En la categoría ambiental, se recuperó información sobre el conocimiento del entorno en el que viven, así como de las acciones que realizan para la conservación de los recursos, en los diferentes sitios en los que interactúan. Por último, la categoría política rescató información sobre su participación como ciudadanos, la manera en la que promueven la democracia y los procesos de toma de decisiones y la gobernanza.

La segunda parte del cuestionario consistió en preguntas abiertas porque se requería de una información más amplia y porque, como afirma Phillips, Phillips y Aarón (2013), son especialmente útiles en situaciones donde se desea profundizar una opinión o los motivos de un comportamiento. La temática de estas preguntas abiertas permitió identificar si conocen con claridad cuál es el perfil de egreso de los estudiantes de la licenciatura en educación física, la relación que tiene la educación física con otras áreas del conocimiento y formación de los estudiantes. Asimismo, establecer la forma en que relacionan lo visto en el currículum de educación física con el cuidado de la naturaleza, la cultura de paz, la toma de decisiones tanto en la escuela como en la comunidad, temas que corresponden con los ejes y principios de la sustentabilidad.

Resultados

Luego de determinar quienes eran los profesores que atienden las asignaturas del área que contempla la formación específica del educador físico, y de solicitarles la colaboración para contestar el cuestionario, se muestra a partir de los temas representados en las tablas 1 a la 4, los siguientes resultados:

Tabla 1

Temáticas de la Sustentabilidad en la categoría social

Categoría	Aspectos que recoge el cuestionario
Social	Relación entre compañeros Resolución de conflictos Colaboración entre compañeros Equidad Justicia Atención a la diversidad Solidaridad Ambiente de trabajo armónico Intervención en proyectos escolares Compromiso en el diseño e implementación de proyectos para la comunidad escolar.

El ambiente de trabajo en general es armónico, los docentes actúan con empatía y respeto entre ellos, cuando se presenta un roce, la mayoría de las ocasiones lo pueden resolver mediante el diálogo. En situaciones específicas se ha llegado a levantar la voz y se ha recurrido a un mediador, generalmente uno de los directivos, para “suavizar las cosas”. De los 26 docentes a los que se les aplicó el cuestionario, cuatro afirmaron que al presentar un desacuerdo con algún compañero, prefirieron evitar el conflicto.

La dinámica de la escuela obliga al personal docente a intervenir de una u otra manera en los proyectos escolares, a través de las comisiones semestrales. Todos tienen la posibilidad de dirigir un proyecto, o colaborar en él. Al formar parte de algún grupo colegiado, comparten con sus pares opiniones, puntos de vista, y establecen acuerdos que benefician a toda la comunidad normalista. Esta forma de trabajo favorece la inclusión y la atención a la diversidad del colectivo docente. Ade-

más, tiene un impacto en la manera en la que los estudiantes perciben la participación de sus maestros.

Tabla 2

Temáticas de la Sustentabilidad en la categoría económica

Categoría	Aspectos que recoge el cuestionario
Económica	Práctica de estilos de vida saludables Hábitos de consumo Frecuencia en el consumo de productos biodegradables y no biodegradables Manejo de residuos sólidos Ahorro y cuidado de agua Ahorro y cuidado de energía eléctrica.

Al interior de la Licenciatura se ha implementado que cada uno de los docentes que la conforman, utilicen su taza y demás implementos para tomar alimentos. Cuando existe alguna fiesta en la que participa toda la comunidad estudiantil, se les solicita que asistan con sus trastes para no comprar desechables, aunque se tiene un “stock” para casos especiales, por ejemplo, cuando se tiene un invitado que no conoce la costumbre de la licenciatura.

Cuatro docentes, separan en casa los residuos orgánicos e inorgánicos, aunque todos mencionan que no es útil esa práctica a menos que sirva para que los recolectores se lleven aquellos que pueden reciclarse, como el pet, cartón y papel, porque el camión recupera todo y lo vuelve a mezclar.

Dos compañeros afirman tener algún dispositivo en casa para ahorro de energía, específicamente paneles solares, pero todos afirman que apagan la luz de alguna habitación cuando no se encuentran ahí, desconectan aparatos eléctricos cuando no los utilizan y gastan solo lo necesario de agua. No implementan otro tipo de acciones para el cuidado de los recursos naturales.

Tabla 3

Temáticas de la Sustentabilidad en la categoría ambiental

Categoría	Aspectos que recoge el cuestionario
Ambiental	Conocimiento del entorno en el que viven Acciones que realizan para la conservación de los recursos naturales

Los 26 docentes encuestados viven en un contexto urbano. Cuentan con los servicios de agua, luz, teléfono, internet, vialidades amplias, transporte público urbano, centros comerciales. Sus tiempos de traslado de un lugar a otro no exceden los 40 minutos. Cuentan con auto particular y solo cuatro afirmaron utilizar en ocasiones el transporte público.

Las acciones que realizan los docentes con relación a los recursos naturales están encaminadas a la satisfacción de las necesidades básicas a un bajo costo y no a la conciencia del cuidado de los recursos en sí.

Tabla 4

Temáticas de la Sustentabilidad en la categoría política

Categoría	Aspectos que recoge el cuestionario
Política	Participación ciudadana Promoción de la democracia Promoción de la gobernanza

Los docentes encuestados de la licenciatura en educación física consideran que es trabajo extra ser coordinador de los proyectos de acción específica que se generan en los colegiados de docentes. Sin embargo, cumplen con las tareas asignadas, incluso si les corresponde liderar las mismas. La elección de los coordinadores, secretarios y el resto de las comisiones para los proyectos se realiza a través del voto directo y abierto, por lo que se asume la responsabilidad después de concluir la reunión y firmar el acta correspondiente. Hay respeto por la autoridad conferida en los colegiados y proponen acciones de mejora para tener resultados exitosos, de esta manera fomentan la gobernanza y la democracia al interior de la licenciatura.

La tabla 5, muestra las preguntas abiertas que se realizaron a los docentes de la Licenciatura en Educación Física del BINE y que corresponden a la segunda parte del cuestionario.

Tabla 5

Relación de la Educación Física con otras áreas del conocimiento

Preguntas abiertas	
1	¿Cuáles son los rasgos del perfil de egreso de la Licenciatura en Educación Física del plan 2002?
2	¿Con qué áreas del conocimiento es posible vincular los aprendizajes que los estudiantes obtienen a través de tu asignatura?
3	¿Hasta qué punto es posible vincular la educación física y los rasgos del perfil de egreso de los estudiantes de la licenciatura con temas de sustentabilidad como el cuidado de la naturaleza, la cultura de paz, equidad, conservación ambiental, democracia, gobernanza?
4	¿Realiza alguna acción dentro de su clase para relacionar los temas mencionados en la pregunta anterior con su asignatura?

Al preguntar sobre los rasgos del perfil de egreso de los alumnos de la licenciatura en educación física del BINE, los 26 docentes identificaron perfectamente los cinco: habilidades intelectuales específicas, conocimiento de los contenidos de enseñanza, competencias didácticas, identidad profesional y ética y capacidad de percepción y respuesta a las condiciones sociales de sus alumnos y del entorno de la escuela.

Asimismo, relacionan los contenidos de la asignatura que imparten con otras áreas del conocimiento como la biología, la medicina, la historia, las matemáticas. En este sentido, el docente “1” contesta:

“La Educación física es una disciplina integradora, requiere conocimientos de biología, química y física como base para el conocimiento anatómico y funcional del cuerpo y el cómo poder proyectar sus capacidades físicas. Genera conexiones neurológicas por lo que incrementa el desarrollo de capacidades cognitivas que estimulan y favorecen el pensamiento crítico, creativo y estratégico, por lo tanto, mejoran el rendimiento escolar en el área de matemáticas, la lectoescritura y la resolución de problemas”.

Al preguntar sobre la posibilidad de vincular temas de educación física con aquellos de sustentabilidades posible observar que los docentes identifican la importancia de los temas ambientales y su vinculación no solo con la educación física sino en la educación en general. Sin embargo, por ser temas muy particulares no están integrados en sus asignaturas. Así lo muestran los siguientes comentarios de algunos docentes:

Docente 2: “Son temas actuales y muy interesantes, su tratamiento en la escuela es como un contenido transversal, aplicable a cualquier asignatura, no solo a la educación física. Desde mi asignatura no los trato porque son muy específicos a una problemática que poco interés tiene para la asignatura de desarrollo corporal y motricidad”.

Docente 3: “Para la asignatura de observación y práctica docente es importante conocer como es el desempeño del maestro de educación física en el patio, las estrategias que emplea y el conocimiento que tiene de los contenidos del área. Integrar otro tipo de conceptos no es relevante para la formación de los alumnos, y no es que no sea importante el cuidado ambiental y los demás conceptos, pero nos haría desviar la atención de lo que nos pide el mismo programa”.

Al trabajar con un plan de estudios que data del año 2002, los docentes están perfectamente familiarizados con el perfil de egreso de la licenciatura. Reconocen el vínculo que la Educación Física tiene con otras áreas del conocimiento como la medicina, la biología, la historia y les otorgan importancia a las herramientas de comprensión lectora y escritura para cumplir con los propósitos ésta. Identifican la importancia de los temas como la cultura de paz, equidad, la conservación ambiental, la democracia, la gobernanza, pero no tienen claridad de cómo generar estrategias para abordarlos desde su clase. No lo consideran una prioridad.

Discusión y conclusiones

Luego de recabar la información de los cuestionarios aplicados a los 26 docentes del área de formación específica del educador físico del plan de estudios 2002 de la licenciatura en Educación Física del BINE fue posible identificar la percepción de los docentes sobre el peso que

dan a la sustentabilidad en relación con la educación física.

Se confirmó que tienen perfecto dominio de los contenidos de los cursos descritos en la malla curricular y del perfil de egreso que deben consolidar los maestros al concluir con su formación inicial. También, relacionan los contenidos con otras áreas del conocimiento.

Empero, no consideran una prioridad integrar contenidos transversales de sustentabilidad como son cultura de paz, equidad, democracia, gobernanza, cuidado de la naturaleza a pesar de que forman parte del rasgo 5 del perfil de egreso: capacidad de percepción y respuesta a las condiciones sociales de sus alumnos y del entorno de la escuela.

La Sustentabilidad proporciona una visión holística del mundo, impulsa un proceso de aprendizaje permanente basado en el respeto a todas las formas de vida, afirma valores y acciones que contribuyen a la transformación humana y social, y promueve la preservación ecológica. Con ella se estimula la formación de entidades socialmente justas y ecológicamente equilibradas, pero requiere de responsabilidad individual y colectiva en todos los niveles, de la comprensión social de la naturaleza y de las crisis que amenazan el futuro del planeta.

Por ello, es prioridad promover los principios de la sustentabilidad al interior de las escuelas formadoras de docentes para garantizar el respeto a las diferencias culturales, sociales, personales y ambientales; para cumplir con la formación de ciudadanos como lo exigen las actuales del país y a nivel planetario.

El futuro educador físico será responsable de que el alumno de educación básica comprenda que, a través de su cuerpo, se relaciona con todo lo que le rodea, y favorecer a través de la práctica cotidiana de actividad física el cuidado de ese primer ambiente que es el cuerpo para proyectarlo al entorno mediato e inmediato. Es decir, el niño, niña y adolescente debe proyectar lo aprendido en la clase de educación física en cualquier ámbito de su vida.

Por ende, la Licenciatura en Educación Física, debe garantizar la adquisición de herramientas para que los nuevos docentes diseñen estrategias que les permitan desarrollar su práctica profesional acorde a las necesidades actuales. Por ende, requiere de un pensamiento abierto, pues el entorno es dinámico y requiere de una visión integral de todo lo que ocurre dentro y fuera de su clase. No se puede aspirar a tener

estudiantes críticos y participativos si no se rompen las inercias de los modelos tradicionales de enseñanza y aprendizaje.

El reto acuciante para los docentes de la licenciatura en educación física será el de re-aprender las formas de intervención con los estudiantes porque requiere un cambio de paradigma. Precisa de ser sensible, abierto a los cambios sociales y ambientales de la actualidad para generar estrategias que favorezcan los valores propios de la sustentabilidad.

La labor del docente de la licenciatura en educación física del BINE es fundamental porque de él depende que el futuro educador físico sea capaz de mostrar al individuo que su cuerpo es su primer ambiente y que el cuidado de éste es prioritario para su sobrevivencia. Que es a través del cuerpo como él aprende de mundo y se prepara para su integración a un planeta lleno de fenómenos ecológicos, económicos, sociales y políticos a los que deberá enfrentarse.

Bibliografía

- Balandier, G. (1994) *El desorden. La teoría y las ciencias sociales. Elogio de la fecundidad del movimiento*. Barcelona, Gedisa.
- Billard, J. (2002). *Escuela y sociedad*. Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales, No. 7, 167 - 186.
- Bisauta, V. (1989). *Técnicas de investigación social. T:1 Recogida de datos*. Barcelona: Promociones y publicaciones universitarias.
- Caride, J.(2012). *El complejo territorio. Educación, medio ambiente y sustentabilidad*. México. UANL.
- Constitución política de los Estados Unidos Mexicanos [Const]. Art. 3. 5 de febrero de 1917. (México)
- Grasso, A., Erramouspe, B. (2005). *Construyendo identidad corporal*. Argentina: Novedades Educativas.
- Hernández Sampieri, R., Fernández, C y Baptista, P. (2014), *Metodología de la Investigación*. México: McGraw Hill.
- LeBoulch, J. (1976). *La Educación por el Movimiento en la Edad Escolar*. Barcelona: Paidós.
- Novo, M. (2003). “*El desarrollo sostenible: sus implicaciones en los procesos de cambio*”, en Polis, Revista Latinoamericana, núm. 5, disponible en <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2798422>, consultado el 30 de enero de 2020.
- ONU. (s.f). *Objetivos de desarrollo sostenible*. México:<http://www.onu.org.mx/agenda-2030/objetivos-del-desarrollo-sostenible/>
- ONU. (s/a). *De Estocolmo a Kyoto: Breve historia del cambio climático*. 20 de octubre de 2018, de Organización de las Naciones Unidas Sitio web: <https://www.un.org/es/chronicle/article/de-estocolmo-kyotobreve-historia-del-cambio-climatico>

- SEP (2002). *Plan de estudios 2002. Licenciatura en Educación Física*. México.
- SEP (2018). *Aprendizajes clave para la educación integral*. México.
- Phillips, Phillips y Aarón (2013). *Preguntas Abiertas*. En Hernández Sampieri, R., Fernández, C y Baptista, P. (2014), *Metodología de la Investigación* (pp. 221). México: McGraw Hill.
- Vinuesa, M. (2005). *La encuesta. Observación extensiva de la realidad social*. En Berganza Conde, M. y Ruiz San Román, J. (ed), *Investigar en Comunicación. Guía práctica de métodos y técnicas de investigación social en comunicación* (pp.177-205). Madrid: McGraw Hill.
- _____(2017). *2017 Año del turismo sustentable*. 28 de octubre de 2017, de Gobierno de México. Sitio web: http://www.sectur.gob.mx/pdf/2017/06/29/sociedad_sustentable2.pdf

PAVEL ROEL GUTIÉRREZ SANDOVAL

Profesor investigador de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez

pavel.gutierrez@uacj.mx

Diploma in Music for Basic and Special Education

Diplomado en música para educación básica y especial

Resumen

Este artículo emplea el método hermenéutico con enfoque dialógico que permite realizar una argumentación orientada hacia la definición de criterios analíticos del *Diplomado en Educación Musical Aplicada para la educación básica y especial* ofrecido por la División Multidisciplinaria de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (UACJ-DMNCG), el cual va más allá de la exposición de los componentes de los planes de estudio y las competencias psicopedagógicas y didácticas que reciben estudiantes de pregrado, al describir sus relaciones y articulaciones, así como la función que cumplen en el conjunto de la formación del licenciado en música y del licenciado en educación, lo que permitió diferenciar las tendencias y posicionamientos de las diferentes IES analizadas y conocer el impacto que tiene el Diplomado en la actualización del profesorado de música en educación básica y especial. Se valoran como totalmente adecuadas la fundamentación humanística y la estrategia pedagógica del Diplomado por especialistas en investigación musical, innovación curricular, profesores de música y educadores especiales porque cubre las necesidades no consideradas en los programas de licenciatura en música y se centra en la mejora de habilidades para el aprendizaje y la socialización. Se analizan 19 PLM ofrecidos por cinco conservatorios de música, tres escuelas superiores de música y 11 universidades que contaban con sitio web al momento de la recogida de información. Asimismo, se analizaron los productos de 17 Cuerpos Académicos (CA) reconocidos por el Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP).

Palabras clave: Políticas y procesos de formación docente, Programas de Licenciatura en Música (PLM), Programa de Licenciatura en Educación (PLE) y Diplomado en Educación Musical Aplicada.

Abstract

This article uses the hermeneutical method with a dialogic approach that allows an argumentation oriented towards the definition of analytical criteria of the *Diploma in Music Education Applied for basic and special education* offered by the División Multidisciplinaria de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (UACJ-DMNCG), which goes beyond the presentation of the components of the study plans and the psychopedagogical and didactic competences that undergraduate students receive, by describing their relationships and articulations, as well as the role they fulfill in the whole of the graduate's training in music and the degree in education, which made it possible to differentiate the trends and positions of the different Higher-educational institutions analyzed and to know the impact that the Diploma has on updating music teachers in basic and special education. The humanistic foundation and the pedagogical strategy of the Diploma are valued as totally adequate by specialists in music research, curricular innovation, music teachers and special educators because it covers the needs not considered in music bachelor programs and focuses on the improvement of skills for learning and socialization. 19 PLMs offered by five music conservatories, three music colleges and 11 universities that had a website at the time of data collection were analyzed. Likewise, the products of 17 Academic Bodies (AC) recognized by the Program for Teacher Professional Development (PRODEP) were analyzed.

Key words: Teacher formation policies and processes, Bachelor of Music Programs (PLM), Bachelor of Education Program (PLE) and Diploma in Music Education Applied

Introducción

Carbajal, Correa y Capistrán (2017) sostienen que la mayoría de los programas de pregrado y posgrado de las Instituciones de Educación Superior (IES) mexicanas asumen una formación humanista e integral. Esto genera que los programas de licenciatura en música (en adelante PLM) abonen tanto al desarrollo de habilidades vocal-instrumentales como a la formación en el campo de la musicología, la etnomusicología y el desarrollo humano desde el enfoque humanista y el enfoque sociocultural –se añade el enfoque neuropsicocognitivo– de la música. Asimismo, hay PLM que tienen mayor concentración de contenidos sobre la economía del sector cultural, la producción musical y la gestión cultural. Se problematizó lo que se consideró como la primera transición de la identidad del músico a la función académica universitaria. Cabe mencionar que las escuelas de música en México, a excepción de las que se encuentran en la Ciudad de México, hasta hace tres décadas no proveían a sus egresadas/os el grado de licenciatura.

En 2014 se realizó el I Simposio del Cuerpo Académico de Investigación en Arte y Sociedad del Instituto de Artes de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH). Se asume la necesidad de documentar la historia reciente de la educación musical y comenzar a rastrear el camino que han seguido las instituciones y los profesores de música al incursionar en el campo universitario. Mencionan que los profesores universitarios de programas vinculados con el campo musical al haber sido formados en modelos conservatorianos tienden a salvaguardar una orientación predominantemente práctica (Carbajal, Correa y Capistrán, 2017). Esta característica además del peso que tienen en las agrupaciones musicales u orquestas sinfónicas limita que profesores-investigadores en PLM incursionen en la investigación y, por ende, formen parte del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT).

Lo cual ha sido expuesto constantemente en el Coloquio Nacional (e Internacional) de Educación Musical a Nivel Superior (CIEMNS) convocado por el Departamento de Música de la Universidad Autónoma de Aguascalientes (UAA) bajo la coordinación del Dr. Raúl Capistrán y del Mtro. Juan Pablo Correa. Ante esto, la investigación sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje de la música toma prioridad en la convocatoria para el VII Coloquio Nacional y IV Coloquio Internacional CIEMNS a realizarse del 24 al 26 de junio de 2020. Esto va acorde con el panorama analizado dentro del Simposio *Teaching and Learning Music in Latin-American Universities* en 2008 por la Sociedad de Estudios Latinoamericanos del Reino Unido, con participación como organizador del Mtro. Juan Pablo Correa de la UAA.

Un ejemplo de esto corresponde al PLM que ofrece el Conservatorio Nacional de Música (CNM), el cual reconoce un modelo para formar profesionales de la música de alto nivel, en cuatro áreas de orientación profesional: interpretación, investigación, creación y docencia –el PLM del CNM ha sido uno de los más destacados en la formación de profesores de música para la educación pública en todos sus niveles–. Otro ejemplo que puede citarse es el PLM de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (UACJ), el cual tiene como objetivo formar profesionistas honestos, responsables, humanistas, competentes, comprometidos con la música y con la función social que ésta desempeña para la humanidad –aparece, aunque matizado, el propósito de la musicalización de la

sociedad, es decir, la concepción social de la formación musical como una necesidad de todas y todos-. El PLM de la UACJ busca el desarrollo de la capacidad en cada estudiante para ejecutar de manera profesional su instrumento, de formar nuevos recursos humanos en el campo de la música, poseedores de un pensamiento crítico analítico sobre el fenómeno musical y aptos para aplicar sus conocimientos vinculándose con la comunidad a través del escenario –esto excluye de la formación profesional de egresadas/os del PLM las capacidades de emprender proyectos de musicoterapia o educación musical para poblaciones en situaciones de riesgo social o con discapacidades-. La UACJ también cuenta con el Programa de Licenciatura en Producción Musical (PLPM), el cual tiene como propósito formar profesionales eficientes y competentes, innovadores y emprendedores, con capacidad crítica y creativa y con una actitud ética tanto en lo social como en el ámbito laboral. Con la capacidad de resolver problemas de maneras creativas e innovadoras, adaptados a las demandas laborales de la industria musical actual.

Se reconocen dos compromisos de la UACJ respecto al campo de la música: 1. El diversificar la oferta de educación continua y superación profesional a través del posgrado para egresadas/os del PLM y del PLPM; y 2. Dirigir una propuesta de educación musical aplicada a las necesidades del profesor general de la educación básica y personal de los servicios de educación especial mediante contenidos de: programas de intervención educativa con apoyo de la musicoterapia; proyectos de intervención social y comunitaria con música; uso y creación de materiales de educativos de audición musical para la atención de niñas, niños y adolescentes (NNA) con Necesidades Educativas Especiales (NEE); apreciación y selección del repertorio de música para la enseñanza de la danza y el montaje coreográfico; entre otros más.

De acuerdo con datos de la Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo (ENOE), para el primer trimestre de 2014, la población ocupada como músico en México es predominantemente masculina, con una escolaridad media de 9.3 años –pudiendo afirmar que la mayoría cuenta con la educación secundaria concluida- y con una edad media de 38 años, corresponde a poco más de 126 mil personas –93 de cada 100 son hombres y únicamente siete son mujeres-. Por cada 100 ocupados 90 son músicos ejecutantes, ocho son cantantes y dos son compositores o arreglistas. De cada 100 músicos 81 están ocupados en el sector in-

formal y ganan en promedio por hora trabajada aproximadamente 86 pesos mexicanos. De ellas/os, 95% no tienen acceso a las instituciones de salud como prestación laboral (INEGI, 2014).

Al 2013, en México, hay 50 centros de enseñanza para la formación profesional en el campo musical de alrededor de 8,120 estudiantes –70 por ciento hombres y 30 por ciento mujeres–. Entre los cuales se encuentran: universidades, conservatorios, escuelas superiores de música y colegios. La oferta educativa consiste en poco más de 200 carreras, con énfasis en: canto, composición, concertista, dirección coral, docencia musical, ejecución de algún instrumento musical –flauta, guitarra, oboe, piano, percusiones, violín, etc.–, etnomusicología, musicología, jazz, música popular y música sacra. Además, de cada 100 estudiantes matriculados en carreras de música de las IES al 2013, 60 estudian en la Ciudad de México, Puebla, Nuevo León, Veracruz y Chihuahua –en cinco entidades federativas no se registró oferta educativa en el campo musical, a saber: Baja California Sur, Campeche, Oaxaca, Quintana Roo y Tlaxcala–. Solo una pequeña proporción de estos estudiantes –tres por ciento– estaban matriculados en el nivel de técnico superior en música dentro de centros de enseñanza en Aguascalientes, Nuevo León, Puebla y Tabasco (INEGI, 2014).

González (2016) menciona que la Sociedad de Colegios de Música en Estados Unidos de América (E.U.A.) a través del documento *Transforming music study from its foundations: a manifesto for progressive change in the undergraduate preparation of music majors* reconoce necesario reducir la brecha entre el estudio académico de la música y la realidad del mercado musical internacional a fin de valorar la creación de música nueva y no solo la interpretación de obras antiguas, incorporando además otras orientaciones generadas por escuelas alterativas al estudio de la música clásica europea. Se aboga así por un repertorio abierto y sin discriminación de las culturas o países del mundo. Esto permite contrarrestar la hegemonía y el etnocentrismo para tener mayor apertura y compromiso con la difusión y preservación de la música de diversas culturas musicales.

En México, un ejemplo de esto es la carencia de programas de música folclórica en las IES y escuelas normales, aun cuando en otros países desde los años ochenta se han creado programas de mariachi, por ejemplo: Estados Unidos, Francia, Croacia, Colombia, Costa Rica, Argenti-

na, Ecuador, El Salvador, Chile, Guatemala, Perú, Venezuela y Cuba. En estos países se ha reconocido e institucionalizado la enseñanza musical de la música mexicana valorando altamente instrumentos, como: guitarra, acordeón y marimba yucateca. Otra problemática visualizada por la National Association of Schools of Music (NASM) de E.U.A. en sus Simposios y Handbooks es la fragmentación de asignaturas dentro de los planes de estudios, donde el desarrollo de habilidades está segmentado por áreas disciplinares –Por ejemplo: solfeo, contrapunto, etc.– y estas no se interrelacionan con el conocimiento y habilidades necesarias para la práctica musical real –desarrollo auditivo, lectura a primera vista, teoría contemporánea o la improvisación-creación musical-. Ante estas problemáticas, la NASM propone tres orientaciones metodológicas para la educación musical en las IES en América Latina: 1. Desarrollo de la creatividad, composición, interpretación e improvisación musical; 2. Enseñanza de la música con un enfoque de diversidad cultural; y 3. Programas de educación musical para la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad y en atención a las NEE en las escuelas de educación básica y en los servicios de educación especial.

González (2016) examinó las percepciones de 15 estudiantes de música –piano, violín, canto, guitarra clásica, guitarra eléctrica, percusiones o saxofón– de una universidad pública en el norte del país sobre la creatividad en la interpretación musical, así como los aspectos que inhiben y favorecen el desarrollo creativo de las y los estudiantes. Siete participantes mostraban interés en géneros populares, así como experiencia previa en los mismos –por ejemplo: mariachi, grupo versátil o banda de rock-. Mientras que ocho estudiantes tenían solamente interés por la música clásica. Pese esta diversidad de intereses, solo dos participantes recibían adiestramiento musical dentro de la tradición del jazz y la música popular en sus respectivas salidas instrumentales –saxofón o guitarra eléctrica-.

Capistrán (2016) señala que la clase de educación musical tiene su antecedente en la educación preescolar con los contenidos de la unidad curricular Cantos y Juegos impartidos por las educadoras hace dos décadas en todo el país. Quienes se apoyaban en el canto ejecutado por ellas mismas –y en algunos casos el piano– e incluso por un músico acompañante cuando se contaba con el mismo. Se incluían coros, himnos, rondas y juegos infantiles. A partir del 2004, la educación preesco-

lar en México contempla la figura del maestro de música –actualmente definido como un técnico en acompañamiento musical–. Sin embargo, la música corresponde a una manifestación de la educación artística y los tiempos de la clase deben compartirse con el teatro, la danza y las artes plásticas. En comparación con los estándares de países del primer mundo, el nivel académico de la mayoría de los profesores generales para llevar a cabo la educación musical es bajo.

Esto puede ser porque los contenidos de la educación musical se encuentran excluidos de los planes de estudios de los programas de licenciatura en educación preescolar, licenciatura en educación primaria, licenciatura en educación secundaria y licenciatura en educación especial de las escuelas normales –incluidas la escuela normal rural y la escuela normal superior– y en los programas de licenciatura en educación o pedagogía de las IES. Además, los PLM en la mayoría de las entidades federativas del país son muy recientes –por ejemplo: la UNAM abrió el primer PLM en 1968 y la UACJ en 2006–. Lo anterior pone en el punto de la discusión que se carece de una formación de calidad, clara y profunda del educador musical –con frecuencia no se le diferencia del profesional de la música–, por lo que es necesario contar con opciones de posgrados en investigación y de superación profesional avalados por el Padrón Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) del CONACYT para que el profesorado novel pueda estudiar, reflexionar, debatir, crear, conocer y emplear herramientas investigativas, modelos de enseñanza o manuales metodológicos que les permitan mejorar sus clases de música: seleccionar un repertorio musical adecuado para la danza folclórica y el montaje coreográfico; incluir actividades lúdicas con impacto en el disfrute, la socialización, la autoestima y las emociones de las NNA; usar críticamente materiales bibliográficos recientes; intervenir en dificultades para el aprendizaje por medio de la musicoterapia; e implementar proyectos escolares para la musicalización mediante una metodología de la apreciación de la música para NNA y sus familias.

Al respecto, Capistrán (2016) aplicó un cuestionario a 84 docentes de artes obteniendo una respuesta de 58 hombres y 26 mujeres profesoras, quienes señalan que su formación musical en su mayoría ha sido impulsada por haber recibido algunos cursos, talleres y diplomados en el campo de las artes durante sus estudios de bachillerato y/o licenciaturas normalistas o universitarias. Alrededor de, 20% tiene un ni-

vel máximo de estudios de educación secundaria, 36% de preparatoria, 22% de carrera técnica, 18% de otra carrera profesional y 4% estudios de maestría en educación. Por otro lado, 6% dice no tener el conocimiento y entrenamiento necesario para tocar ninguna pieza musical en el piano y solo 25% afirma tener habilidades pianísticas que le permiten una enseñanza profesional, es decir, apoyada por los componentes de la técnica y sus correcciones.

Asimismo, en el estado de Aguascalientes se carece de asociaciones o redes de intercambio integradas por educadoras/es musicales, lo cual ha sido de enorme valía en los países desarrollados –Estados Unidos, Canadá, Inglaterra, España y otros pertenecientes a la Unión Europea– para favorecer la capacitación del profesorado de educación básica con respecto a la educación musical y, en particular, generar proyectos de investigación educativa con muestras amplias sobre el profesorado y alumnado de preescolar, primaria y secundaria –se agregaría también una preocupación por la clase de música y la musicalización de las NNA en las modalidades de educación indígena, telesecundaria y en los servicios de la educación especial–. Cabe mencionar que la investigación en el subcampo de la educación musical se concentra principalmente en los trabajos de tesis de estudiantes de las IES que cuentan con programas de pregrado y posgrado en música (Capistrán, 2016).

La Secretaría de Educación Pública (SEP 2017, 2013 y 2011) señala que la preocupación principal del docente de educación básica necesita ser que todos los educandos aprendan. Así como el conocer y responder a una articulación coherente entre los propósitos de la educación básica y su transición adecuada entre los tres niveles: educación preescolar, educación primaria y educación secundaria. Los esfuerzos incluyen también la educación media-superior y la educación superior. Actualmente, en las plazas para docente de artes, maestro de música y acompañante de música se permite concursar a profesionales con grado de licenciatura –con distinta formación inicial– y en algunos casos que comprueben poseer conocimientos acreditables en música al haber concluido un mínimo de 250 horas de cursos de capacitación o actualización (seminarios, talleres, cursos, certificaciones y diplomados); y también a quienes demuestren un avance de 70% de los estudios de PLM o programas de licenciatura en artes o educación artística. Así como poseer estudios de bachillerato en artes y con conocimientos

acreditables de música que comprueben un mínimo de 400 horas de capacitación y/o actualización.

Tabla 1. Competencias del profesor de música en educación secundaria, indígena y especial

Perfil, parámetros e indicadores	Grado exigido	Competencias docentes
Docente de artes: música para la educación secundaria	Licenciatura en Música, Estudios de educación media-superior en artes, Licenciatura en Composición Musical o Licenciatura en Educación artística	1. Conocimiento de los procesos de desarrollo y aprendizaje del adolescente; 2. Dominio de los propósitos educativos y contenidos de la asignatura; 3. Explicación de los referentes pedagógicos de la educación artística; 4. Organización de su intervención docente para el aprendizaje de sus alumnos; 5. Desarrollo de estrategias didácticas para que sus alumnos aprendan; 6. Evaluación de los aprendizajes con fines de mejora; 7. Construcción de ambientes favorables para el aprendizaje.
Acompañante de música para la educación preescolar	Técnico docente o título de licenciatura en educación artística en cualquier especialidad	1. Conocimiento de los procesos de desarrollo y de aprendizaje infantiles; 2. Conocimiento de los propósitos educativos y los contenidos escolares relacionados con su práctica como técnico docente; 3. Explicación de los referentes pedagógicos de la educación artística; 4. Organización de su intervención docente para el aprendizaje de sus alumnos; 5. Desarrollo de estrategias didácticas para que sus alumnos aprendan; 6. Evaluación de los aprendizajes con fines de mejora; 7. Construcción en conjunto con el docente titular ambientes favorables para el aprendizaje.
Maestros de música para la educación indígena	Técnico docente	1. Reflexionar sistemáticamente sobre su práctica docente como medio para mejorarla; 2. Emplear estrategias de estudio y aprendizaje para su desarrollo profesional; 3. Utilizar diferentes medios para enriquecer su desarrollo profesional; 4. Considerar los principios filosóficos, los fundamentos legales y las finalidades de la educación pública mexicana en el ejercicio de su función como técnico docente; 5. Establecer un ambiente favorable para la sana convivencia y la inclusión educativa en su práctica como técnico docente; 6. Considerar en su práctica la integridad y seguridad de los alumnos en el aula y en la escuela; 7. Demostrar altas expectativas sobre el aprendizaje de todos sus alumnos.
Acompañante de música para los servicios de educación especial	Técnico docente	1. Conocer los procesos de desarrollo y de aprendizaje infantil o de la adolescencia; 2. Conocer los propósitos educativos y los contenidos escolares relacionados con su práctica como técnico docente; 3. Explicar los referentes pedagógicos de la educación artística; 4. Desarrollar una práctica profesional que contribuya a garantizar aprendizajes de calidad, apoyándose en un conjunto de estrategias o recursos que le permitan diseñar y desarrollar situaciones didácticas que favorezcan el aprendizaje y resulten adecuadas a las características de sus alumnos, a sus procesos de desarrollo, a sus intereses y que además propicien ambientes en los que prevalezca el respeto mutuo, el diálogo y la convivencia.

Fuente: Elaboración propia con base en SEP (2017)

Al respecto, Navarro (2017) señala que la enseñanza de la música

sigue diferentes métodos, entre los que se distinguen: a) Métodos de enseñanza instrumental: elementos para la interpretación de obras escritas para instrumentos musicales, dictados musicales y habilidades para la lectoescritura musical con apoyo de un instrumento; b) Métodos de enseñanza hasta el siglo XIX: compendios de estudios, textos con fórmulas para ejercitar la musculatura y métodos de instrucción; c) Métodos de enseñanza de la primera mitad del siglo XX: sistematización de los modelos heredados del siglo XIX, entre estos: los tratados de organología, teoría de la música y diversos ejercicios para ejercitar las partes del cuerpo empleadas para ejecutar el instrumento; d) Métodos de enseñanza de la segunda mitad del siglo XX: a partir de diferenciar los métodos de enseñanza infantil, los métodos de enseñanza especializados en aspectos técnicos y los métodos de enseñanza de innovación pedagógica basados en la introducción del uso de colores y melodías populares.

En este sentido, la implementación de metodología para la educación musical tiene que considerar el análisis inicial del contexto, pues la enseñanza musical se desarrolla en varios ámbitos y cada uno de estos presenta sus propios problemas relacionados a la capacitación docente, la disposición de materiales monográficos e instrumentos musicales, el equipo de audio e instalaciones adecuadas, etc. Los sectores más pobres en el país no acceden a la musicalización y, por ende, la cultura musical de las NNA es incipiente (Navarro, 2017).

Lo anterior, ha generado que quienes están interesadas/os por la música utilicen los métodos autodidactas o recursos en Internet como tutoriales y cursos en línea para aprender, muchas veces con una mala orientación formativa y reproduciendo errores. Otro aspecto problemático es la selección de instrumentos para cada educando y contenidos de la clase que dependerán de la edad cronológica, la capacidad anatómica-funcional, el desarrollo cognitivo y las habilidades musicales. Al respecto, la inclusión de las NNA con NEE a las clases de música ha permitido que la investigación en educación musical desarrolle materiales y manuales para la formación musical de usuarios con el trastorno por déficit de atención con o sin hiperactividad, trastorno del espectro autista, síndrome de Down, hipoacúsicos y con sordera profunda con implante coclear.

Aguirre (2016) señala que las clases de música representan un es-

pacio de convivencia según lo señalado por Habermas en el siglo XX sobre principios de sociabilidad, interacción social, intelectualismo y preservación del patrimonio cultural de los pueblos. Lo cual reconoce el aprendizaje de las dinámicas culturales y artísticas de la vida social, repercutiendo así en el currículum real de los centros escolares. La educación musical en este sentido necesita asumir también un enfoque patrimonial que permita a estudiantes apreciar e interpretar la música popular, la música folclórica, así como la música que revive los momentos más importantes para la formación de las naciones o de la identidad nacional.

Un ejemplo de la dificultad que hay para consolidar la formación de profesores de música en el contexto mexicano sucede en el marco de la organización en la Ciudad de México del I Congreso Nacional de Música en 1926 y del II Congreso Nacional de Música en 1928. En el primero se recuperaban posturas como la de M. Ponce (1913, citado en Aguirre, 2016, 83) sobre la necesidad de recuperar la obra de compositores mexicanos y favorecer la emergencia de la verdadera música mexicana. Además, se instaba a instrumentistas, compositores y pedagogos a reunirse para discutir y pensar en común la situación de la enseñanza de la música. En 1919, reitera:

La decadencia del arte musical en nuestro país es alarmante; los maestros enseñan para ganarse la vida. Los discípulos estudian sin saber para qué o por qué lo hacen. Existe un alejamiento absoluto entre los artistas músicos. No hay unión ni identidad de miras, ni esfuerzo colectivo, ni entusiasmo. Todo es desaliento y pesimismo. En las esferas oficiales se coopera a esta decadencia, suprimiendo instituciones tan importantes como la Orquesta Sinfónica, la cual, no obstante, la abnegación de sus miembros que trabajaron sin retribución alguna durante largos meses se disgregó al fin. El esfuerzo aislado se pierde en un mar de indiferencia; no hay horizonte. ¿Qué hacer? (Ponce, 1919, citado en Aguirre, 2016, 83).

Siguiendo con lo anterior, el I Congreso representaba una continuidad de la europeización porfiriana ante el cual se pronunciaron tres bandos: desde el clasismo de los cánones de la música europea, el pianista C. del Castillo, director del Conservatorio Nacional de Música (CNM), pugnaba por la rigurosidad en términos de solo dar cabida a los compositores más consolidados desde su punto de vista e impedir el

acceso de los charlatanes de la música mexicana; desde el grupo trece-ristas seguidores de la Teoría del Sonido Trece para las composiciones modernas empleado por J. Carrillo; y desde el grupo de nacionalistas en los que A. Herrera que proponían abrir el Congreso al estudio de la música de folclore, la música indígena, la música criolla y la música mestiza (citados en Aguirre, 2016).

Del I Congreso y el II Congreso se identificaron algunos problemas: que la música nacional ha carecido hasta la fecha de una orientación definida; que nuestro pueblo se halla incapacitado para poder apreciar la obra de arte por falta de cultura musical; que nuestra música no es sino reflejo de la europea, y la labor nacionalista necesita, ante todo, personalidad; que es tiempo de una era de justicia para la enseñanza particular como en la oficial; que no existe, hasta la fecha, reglamentación alguna para ejercer el magisterio musical; que hasta hoy no se ha profundizado bien el problema del folclore, y en consecuencia no ha sido estudiado técnica ni artísticamente. Entre los resultados fueron instituir la figura del maestro de música que se había estado fortaleciendo con la materia de Pedagogía aplicada a la música y con dos años en promedio de Estudios en Práctica Musical Escolar (Zanolli, 1997, citado en Aguirre:87). Se debatió además la necesidad de contar con una carrera completa para la formación de maestros de música y la propuesta de establecer una escuela normal para maestros de música (Mejía, 1947, citado en Aguirre, 2006:88). También, se iniciaba una larga contienda entre los maestros empíricos y aquéllos formados institucionalmente, aunque se hablaba de legitimar el profesor de música con la certificación de los estudios realizados a través de diplomas o títulos que después tendrían que ser requisito solicitado por la SEP para el nombramiento de profesor de música en cualquiera de sus dependencias (Sandi, 1926, citado en Aguirre, 2016:88).

La música de folclore, étnica y tradicional ha sido un campo de debate y su inserción a los PLM todavía no está completo. Salcedo y López (2017) sostienen que la riqueza musical en México tiene presencia en las civilizaciones antiguas –Mayas, Olmecas, etc.– donde la música era practicada en las escuelas religiosas y guerreras, así como en festividades políticas, sociales o religiosas. En este sentido, la música del México precolombino se revive en la música popular, la cual es creada por el pueblo de manera colectiva, personal o anónima utilizando materiales

propios o prestados de las técnicas musicales más cultivadas. Además, la música popular aparece interpretada cuando se cuida el rebaño, se canta cuando se cultiva la tierra, en la música para fiestas, en conmemoración del amor, en reproche al desamor, en acompañamiento a la danza folclórica, en celebración de la muerte, para dormir bebés, para relajar o estimular procesos espirituales, en las bodas, en llegada de la primavera y para todas las ocasiones importantes en la vida del ser humano. Por último, la música popular se puede subdividir según las etapas de la historia nacional, como: la música antigua, precolombina, colonial, independiente, revolucionaria, moderna, etc.

Al respecto, Vázquez (2017) sostiene que los géneros musicales en México son una fusión de la herencia musical prehispánica, la raíz africana y la presencia española, inglesa o francesa en la formación de la nación. El son huasteco transmitido principalmente de manera oral de generación en generación, donde los músicos de la huasteca consideran que la música no es solo estética, sino un elemento importante de la dinámica social en el que se reflejan sus valores, identidad y cultura de la región. En este sentido, la educación musical debe contemplar la multiculturalidad y, por ende, un repertorio de música nacional e internacional. El educador musical necesita ser capaz de comprender a profundidad la cultura musical a fin de no descontextualizar el acto musical y la ejecución de los instrumentos de aspectos importantes como el saber versar y el baile, permitiendo extender los ciclos de la performance. Lo anterior lleva a considerar que la educación musical considera la apreciación, expresión y creación de música con raíces indígenas, africanas e incluso de su hibridación con los bailes españoles, ingleses, franceses, etc.

Metodología

Este artículo emplea el método de hermenéutica con un enfoque dialógico como marco referencial interpretativo, dado que la historia institucional, la oferta académica, los planes de estudio de PLM y algunos contenidos curriculares relacionados con la educación musical pueden leerse de los sitios web de las universidades y conservatorios en México desde la perspectiva del intérprete-investigador a fin de generar una zona de comprensión compartida (Planella, 2009).

En este sentido, se analizan 19 PLM ofrecidos por cinco conservatorios de música, tres escuelas superiores de música y 11 universidades que contaban con sitio web al momento de la recogida de información. Además, se analizaron 17 Cuerpos Académicos (CA) que representan el conjunto de profesores de tiempo completo (PTC) de las universidades que realizan estudios o investigaciones en una o varias líneas de generación y aplicación innovadora del conocimiento (LGAC) para identificar los temas relacionados con la formación profesional en música, la metodología de la educación musical o estudios multidisciplinarios vinculados con la música. Por último, se presenta de manera crítica la propuesta curricular del Diplomado de Educación Musical Aplicada de la UACJ en la DMNCG.

El plan de trabajo se organizó en seis tareas sustanciales: 1. Análisis de la formación profesional del músico-instrumentistas y localización de la oferta académica relacionada con el campo musical en conservatorios, escuelas superiores y universidades mexicanas; 2. Identificación y análisis curricular de los planes de estudio de los PLM; 3. Obtención y organización de los PLM que sería objeto de análisis; 4. Elaboración del estado de la investigación en educación musical por PTC en CA de universidades mexicanas; 5. Criterios para la articulación del Diplomado en Educación Musical Aplicada de la UACJ-DMNCG con el panorama de los programas de licenciatura en música y la investigación musical.

Resultados

En esta sección se presenta un panorama de la formación profesional del músico-instrumentista mexicano, los planes de estudio de los 19 PLM, el estado de la investigación en educación musical y una propuesta de educación continua de la UACJ-DMNCG que atienda la necesidad de preparación en los componentes de la educación musical y su aplicación en el trabajo de educadores, psicólogos y músicos dentro de las escuelas de educación básica y los servicios de educación especial en el Estado de Chihuahua.

La formación profesional de músico-instrumentistas en el contexto universitario

Cisneros y Canto (2010) señalan que en México hay alrededor de 19 planes de estudio para la formación profesional de músico-instrumen-

tistas. Entre las IES que ofrecen PLM, destacan: Universidad Autónoma de Hidalgo, la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, la Universidad Autónoma de Chihuahua, la Universidad Autónoma de Guanajuato, la Escuela Superior de Música del Consejo Estatal para la Cultura y las Artes de Nayarit, la Universidad Autónoma de Morelos, la Universidad Autónoma de Coahuila, la Universidad Autónoma de Veracruz, la Academia Estatal de Artes de Sinaloa, el Instituto de Bellas Artes de Chihuahua, el Conservatorio de las Rosas de Chihuahua, la Universidad Autónoma de Nuevo León, la Universidad Autónoma de Tamaulipas y la Escuela Normal Superior de Yucatán.

Estas últimas tres instituciones cuentan con asignaturas de educación artística o educación musical que responden medianamente al perfil docente de idoneidad establecido para impartir el programa de educación artística o artes en los grados y niveles de la educación básica. Ninguno de los 19 PLM analizados tiene como propósito la musicoterapia con NNA con NEE, por lo que existe una falta de correspondencia con el empleo de la música en los modelos de intervención de los servicios de educación especial.

Además, no hay información de que las universidades públicas oferten programas de formación inicial docente en licenciaturas de educación artística o en educación musical. Hay un número reducido de profesores de tiempo completo (PTC) de IES con grado de doctorado que cuenten con estudios de licenciatura, maestría y doctorado explícitos en educación musical. En algunos casos, la preparación para la docencia de la música está considerada en asignaturas como didáctica musical o enseñanza instrumental. Es evidente la falta de criterios homólogos para la formación de docente en el área de la música, así como de un plan nacional para la educación artística en su manifestación musical. Por lo cual, la metodología de la educación musical no sigue un único paradigma educativo, sino que se han desarrollado diferentes tendencias que pudiesen evidenciar una concepción de interdisciplinariedad en los PLM de las universidades mexicanas.

En los centros escolares de la educación básica mexicana, la música se enseña casi exclusivamente desde la concepción de ejecución musical, especialmente, el alumnado de primaria y secundaria prefiere cantar, tocar o interpretar música popular mexicana y acompañarla con la danza folclórica. Se encontró también que el interés por la educación

musical se ha incrementado tanto en los programas de licenciatura de las escuelas normales como en los PLE de las universidades públicas mexicanas (Cisneros y Canto, 2010). Esto obliga a diferenciar la oferta de educación continua que puede brindarse a egresadas/os del PLM respecto a egresadas/os del PLE en las universidades y de los programas de pregrado de las escuelas normales.

Un ejemplo de lo anterior es la propuesta hecha por Iglesias y Villareal (2019) para el diseño de una Especialidad en Educación Musical a partir de la revisión crítica de los programas de formación musical en México y con mayor énfasis en Ciudad Juárez, estado de Chihuahua. Esta propuesta establece contenidos para dos semestres: Planeación educativa, Técnica instrumental I, Fundamentos de dirección instrumental, Metodología aplicada a la enseñanza, Psicología del desarrollo, Evaluación de los aprendizajes, Acompañamiento, Técnica instrumental II, Fundamentos de dirección vocal y Proyecto integrador. Por lo que se espera responder a las necesidades de profesionalización de egresadas/os del PLM de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (UACJ) con apertura en 2006.

El perfil de egreso del PLM de la UACJ está orientado en gran medida a la preparación del estudiante como instrumentista. Además, se pone énfasis en el aumento de la demanda de músicos en escuelas públicas de Ciudad Juárez –estas conforman según estadísticos de los Servicios Educativos del Estado de Chihuahua (SEECH) más de 1,100 centros escolares de educación básica susceptibles de contar con profesoras y profesores de música (425 preescolares, 565 primarias y 119 secundarias)–, lo cual hace necesario dotar a egresadas/os del PLM de las herramientas pedagógicas y didácticas adecuadas para el desempeño de la función docente.

También, se reconoce que la mayoría de los proyectos de formación musical son de carácter público o gubernamental, entre estos destacan: La Orquesta Sinfónica Esperanza Azteca; la Orquesta Sinfónica Esperanza Azteca Revolución UACJ; el Sistema de Agrupaciones Musicales Comunitarias (bandas sinfónicas); la Orquesta Compas A.C.; la Orquesta Sinfónica Juvenil del Colegio de Bachilleres; el Proyecto de Formación Musical UACJ; el Programa de Bellas Artes UACJ; –se agrega el Programa de Talleres Artísticos en la Modalidad de Artes Escénicas y Submodalidad Música de la UACJ en la División Multidisciplinaria en

Nuevo Casas Grandes (DMNCG)–; y el Programa de enseñanza musical del Centro de Estudios para Invidentes (Iglesias y Villarreal, 2019).

Desde otra mirada, la UACJ cuenta desde 2004 con el PLE, el cual integra 45 materias obligatorias y 10 materias optativas. La educación artística no se encuentra en el plan de estudios. En la UACJ se imparten en otros programas de pregrado del Instituto de Arquitectura, Diseño y Arte (IADA) 10 materias relacionadas al campo de la Educación y las Artes. Sin embargo, solamente 20 por ciento de egresadas/os del PLE en la UACJ tienen posibilidad de cursar la materia de Artes Plásticas. Esto es así porque desde 2011 se imparte en la UACJ-DMNCG la asignatura optativa llamada Artes Plásticas. En 2015 se diseñó y hasta 2016 se aprobó por la Secretaría Académica de la UACJ el Diplomado de Especialidad en Educación Musical Aplicada como parte de la oferta de educación continua de la institución. En 2017 egresó la primera generación de 76 estudiantes del diplomado ofrecido en la UACJ-DMNCG. En 2018 egresó la segunda generación de 11 estudiantes de este.

El Diplomado de Especialidad en Educación Musical Aplicada de la UACJ-DMNCG tiene como intención educativa ser un espacio formativo de calidad y profesionalizante para estudiantes del PLE y docentes frente a grupo en educación básica o especial, media-superior o superior interesadas/os en el desarrollo de altas capacidades teórico-investigativas, sensibles a las NEE relacionadas a los problemas específicos de aprendizaje del inglés, matemáticas o español, así como trastornos del lenguaje oral, escrito y no-verbal, con madurez musical para la atención de los problemas perceptivo-foniatricos, lingüísticos, afectivos, cognitivos y comunicativos de las NNA a través de contenidos conceptuales, hallazgos científicos, ejercicios técnico-experimentales vinculados al entrenamiento musical y fonético, producción de materiales educativos de audición musical y estrategias didácticas básicas referentes a la educación musical aplicada en el campo de la fonoaudiología, la semántica-léxica y la didáctica musical.

El Diplomado está diseñado armonizado con el documento federal Perfil, parámetros e indicadores para Docentes y Técnico docentes de la Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente de la Subsecretaría de Educación Básica de la SEP (2017), necesarios para desempeñarse como acompañante de música en educación preescolar, maestros de música en educación indígena, profesores de artes en edu-

cación secundaria y acompañante musical en educación especial con gran sensibilidad para responder con pertinencia a las características del alumnado –edad, género, pertenencia indígena o contexto familiar–, capacidades diferentes y problemas específicos de aprendizaje mediante un modelo de enseñanza basado en aprender a aprender de manera activa, creativa y colaborativa.

Dentro del contexto de la formación normalista, González (2013) menciona que la preparación musical en el Programa de Licenciatura en Educación Primaria (PLEP) de las escuelas normales mexicanas, solo incluyen tres cursos relacionados con la educación artística: el primero, cumple con los conocimientos pedagógicos de la enseñanza de las artes; el segundo, tiene una mayor cercanía a cada una de las cuatro manifestaciones artísticas; el tercero, pone énfasis en el desarrollo de la técnica y la metodología para la enseñanza específica de la música, danza, teatro o artes plásticas. Sostiene además que el profesorado normalista integra la educación musical a las otras manifestaciones artísticas con el propósito de cumplir con los contenidos del programa de educación artística en la escuela primaria y con las tradiciones asumidas, como: presentaciones de danza folclórica, concursos de himno nacional, coros infantiles, bandas de guerra, rondallas, orquestas y canto solista.

En México, el Programa Nacional de Educación para el periodo 2012-2018 da mayor prioridad a las competencias artístico-culturales para fortalecer la educación artística en el país. Se reconocen las cuatro manifestaciones artísticas como elemento importante de la educación patrimonial y de la importancia de los lenguajes artísticos como herramientas para la mejora de la comunicación. También, se incluye en los indicadores de desempeño docente la capacidad del docente de música para responder a las características culturales y lingüísticas de la comunidad; así como el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en el aula; el apoyo a los talleres de cultura y arte en las comunidades para promover la convivencia pacífica y la equidad de género desde la musicalización; la intervención didáctica pertinente considerando las NEE y los estilos de aprendizaje de cada alumna/o; además, los contenidos de la educación artística respecto a la música refieren al desarrollo de habilidades musicales, musicalidad, producciones colectivas de piezas musicales y en el espacio personal al

ejercicio de la inteligencia musical (SEP, 2013).

El Instituto Nacional para la Evaluación Educativa (INEE, 2015) establece en el documento Perfil, parámetros e indicadores para: el profesorado de educación artística o artes en el medio indígena –maestro de música con nivel técnico-profesional y habilidad para trabajar en la lengua originaria del educando–; en las unidades de educación especial –acompañante de música con nivel técnico-profesional en musicoterapia–; en educación preescolar –acompañante de música especializado en el canto infantil–; en educación primaria –maestra/o en enseñanza de artística con nivel técnico-profesional o especialización en música–; en educación secundaria –profesional en la enseñanza de la música–; y en la educación medio-superior –profesional en música, es decir, titulado de los PLM–.

Wendrock (2009) estudió el pensamiento musical mexicano en el siglo XIX y XX, la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) fue el principal centro de producción y difusión de la música mexicana. El Instituto Nacional de Bellas Artes de México ha sido financiado por el gobierno federal, al igual que el Palacio de Bellas Artes y la UNAM. Esta última institución es el espacio de formación más importante del profesional de la música, cumple con la función de Conservatorio Nacional de Música y a la vez es formadora de la compañía más importante de orquesta, la Orquesta Sinfónica Nacional. La UNAM cuenta con un Centro Cultural que incluye la sala de conciertos Sala Nezahualcōyotl y alberga también desde 1937 su propia estación de radio con un programa sobre la vida de compositores mexicanos.

A partir de 1960, la Ciudad de México ha crecido una extraordinaria infraestructura musical con un gran número compositores, intérpretes y conjuntos formados frecuentemente en el extranjero. Entre los que destacan S. Wendrock y R. Halffter. En 1993, México fue sede del evento anual ISCM World Music Days organizado por la Sociedad Internacional de Música Contemporánea. En la actualidad, las juventudes aparecen como principales productores y difusores de la música regional mexicana (citados en Wendrock, 2009).

Los programas de licenciatura en música (PLM)

El Conservatorio Nacional de Música (CNM) se inauguró por la Sociedad Filarmónica Mexicana en 1866 con sede en la academia de

música del Padre Agustín Caballero, quién fue el primer director con la misión de entrenar músicos competentes para las funciones operísticas y musicales del país. El CNM fue la primera escuela profesional en la que una mujer podría obtener un título profesional a través de la Academia de Música y Dibujo para Señoritas bajo la dirección de María de la Luz Oropeza. En 1877 debido a dificultades financieras el gobierno nacionalizó el CNM y lo integró al sistema educativo del estado mexicano. Esto hizo que el CNM colocará sus prácticas y enseñanza musicales de acuerdo con las corrientes vigentes en Europa y en el porfiriato de acuerdo con las prácticas pedagógicas francesas. Lo mismo sucedió con el llamado nacionalismo revolucionario en el que el CNM confirmó su vocación en la construcción de la nación a través de la formación de músicos mexicanos destacados como Carlos Chávez, Silvestre Revueltas, José Moncayo y Manuel Ponce. A partir de la integración del CNM al Instituto Nacional de Bellas Artes (INBA), la educación musical se profesionalizó diferenciándose de la Escuela de Música de la UNAM en su visión de la educación artística. También en la página web del CNM se menciona que K. Bellinghausen sostiene que el CNM ha contribuido a que la cultura musical mexicana sea reconocida en el mundo, además hasta hoy el país posee una veintena de orquestas profesionales, compañías de ópera y más de 50 escuelas superior de música con al menos una en cada entidad federativa. Por último, el CNM es una escuela especializada en la formación académica integral de profesionales de la música en las áreas de: ejecución, investigación, creación y docencia. La oferta educativa corresponde a los niveles: Técnico Profesional (con 20 carreras en función a la selección del instrumento), Profesional Asociado (con 20 carreras en función del instrumento) y PLM (con 23 carreras en función del instrumento o especialización en musicología, composición y dirección coral). La duración de los estudios es variable, de siete a 10 años de estudio.

El Benemérito Conservatorio de Música del Estado de Puebla (BCMEP) inició sus actividades en 1917 para adiestrar a mujeres y hombres en las artes musicales. En 1941 se convierte en el Conservatorio de Música y Declamación del Estado de Puebla. Hasta 1979 se apertura las extensiones del BCMEP en los municipios San Francisco Mixtla, Huauchinang, San Felipe Otlatepec y Zapotitlán Salinas. A la fecha tiene más de dos mil estudiantes atendidos por 156 trabajadores de la educación.

Se ofrece cursos de música en 17 instrumentos. Se cuenta con un diploma de estudios de la música en el nivel inicial I y II para NNA de 9 a 17 años que consisten en contenidos relacionados con: enseñanza del instrumento; desarrollo auditivo y entonación; desarrollo de lectura y escritura musical; práctica rítmica; dictados y teorías musicales. Además, la BCMEP ofrece el técnico-profesional en música (TPM) con una duración de seis semestres y con entrega de un diploma, certificado, título y cédula profesional de nivel técnico profesional. Además, ofrece el PLM con un plan de estudios de cinco años que incluye materias, como: Solfeo, Conjuntos corales, Contrapunto, Informática, Análisis musical, Acústica y Organología, Pedagogía, Didáctica musical, Conjuntos de Cámara, Conjuntos de Orquesta, Conjuntos de Ópera, Prácticas profesionales, Idioma extranjero: alemán, etc. El PLM procura incrementar el repertorio musical del futuro profesional de la música, incluyendo obras de las diferentes épocas y diversos contextos geográficos. Entre los retos actuales, están: fortalecer las áreas de interpretación, estructura y pedagogía musical.

El Conservatorio de Música y Artes de Celaya (CMAC) ofrece un curso propedéutico anual como requisito de ingreso al Bachillerato Musical, este último tiene como propósito captar el interés de adolescentes egresadas/os de escuelas secundarias que tienen vocación artística y desean iniciarse en el estudio de la música desde temprana edad. El CMAC ofrece PLM con especializaciones en: Canto, Piano, Órgano, Canto Gregoriano, Instrumentismo y Dirección Coral. Asimismo, ofrece el Programa de Licenciatura en Educación Musical Escolar (PLEME) donde el estudiante domina la metodología de la enseñanza del piano, flauta, canto y conjunto coral, además, incluye asignaturas para la formación de competencias docentes, como: Formación pedagógica I, II, III y IV; Fabricación de instrumentos de material de reuso; Repertorio escolar I, II, III y IV; y Práctica pedagógica I y II. También ofrece el Diplomado en Música con una duración de seis meses. Destaca la labor de musicalización de NNA realizada a través del Centro de Iniciación Musical para Adolescentes y Niños (CIMAN) del CMAC para grupos de preescolares de 5-6 años, iniciación a los 7 años, sección infantil de 8-14 años y sección de adolescentes de 15-16 años para ponerles en contacto con la música de manera lúdica, así como coadyuvar al desarrollo y fortalecimiento de sus habilidades musicales, auditivas, sensoriales,

cognitivas, psicomotrices, intelectuales, emocionales y creativas.

El Conservatorio de Música de Chihuahua (CMC) se fundó en 1997 y ofrece el Programa de Licenciatura en Músico Instrumentista con opción en: Canto, Guitarra, Piano, Violín, Viola, Violonchelo, Contrabajo, Flauta transversal, Clarinete, Oboe y percusiones. También, el Programa de Licenciatura en Composición Musical y el PLM. Esta última incluye asignaturas que contribuyen al conocimiento teórico-práctico de los métodos de la enseñanza musical para la docencia en educación básica y media-superior. El Conservatorio cuenta una planta docente de 43 profesores y ofrece también talleres de acercamiento e inserción a la música para la población infantil y juvenil.

La Escuela Superior de Música (ESM) del Consejo Estatal para la Cultura y las Artes de Nayarit (CECAN) ofrece la enseñanza de instrumentos como: Violín, Viola, Trompeta, Cello, Saxofón, Piano, Guitarra Clásica y Eléctrica, Percusiones, Clarinete y Flauta Transversal, con el apoyo de materias complementarias como solfeo, apreciación musical, práctica coral, entre otras.

La Escuela Superior de Música de Mazatlán (ESMM) se constituyó en 1989 a inicios del Centro Municipal de Artes de Mazatlán para impartir educación musical y profesionalizar la formación de instructores. Tiene como misión la necesidad de brindar educación artística-musical a la población de Mazatlán a través de la formación profesional de instructores de educación musical capacitados para ingresar a las escuelas públicas de educación básica y educación media-superior del estado de Sinaloa y también en el resto del país. Ofrece la carrera de Técnico-Profesional en Música para egresadas/os de la educación media-superior que desean aprender música y desempeñarse como músico especializado en un instrumento, integrarse a agrupaciones musicales o en la docencia de la música de manera particular o en el sector educativo. Cabe mencionar que el plan curricular ofrece asignaturas de Interpretación Musical, Historia y Teoría de la Música, Metodología de la Enseñanza Musical, Dirección de Grupos Musicales Escolares y Composición Musical.

El Centro de Estudios Superiores de Música de Baja California (CESMBC), A. C. tiene su origen en el Programa de talleres libres para niñas/os y jóvenes de Tijuana, B.C., iniciado en 1992. Entre sus alcances destaca la integración de la Orquesta de Baja California en el Centro

Cultural Tijuana de 1992 al 2009. En 1996 tomó el nombre de Conservatorio Estatal de Música y dos años más tarde se cambió por Conservatorio de Música. En 2009 adoptó su nombre actual y se inauguró su edificio, diseñado especialmente para brindar educación musical. Cuenta con 72 aulas individuales y grupales, cuatro salas de ensayos, biblioteca y foro al aire libre para conciertos, entre otros. Ofrece programas de enseñanza para niños, jóvenes y adultos interesados en cualquiera de los instrumentos musicales. Además, alberga al Núcleo Comunitario Orquestal de Cerro Colorado.

El Conservatorio de Música del Estado de México (COMEM) desde 1991 ofrece formación de pregrado y posgrado en Música. Cuenta con programas de licenciatura para formar profesionales con alto nivel de especialización musical y pedagógica en la enseñanza de la música. Cabe mencionar que cuenta con un Bachillerato con instrucción en algún instrumento para estudiantes del nivel medio superior que desean posteriormente incorporarse al Programa de Licenciatura en Instrumentalista Musical, Licenciatura en Composición Musical y Licenciatura en Educación Musical con especialidad en piano o guitarra del COMEM.

La Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) cuenta con el PLM con especializaciones en: Canto –entrenamiento auditivo, práctica de los géneros vocales e interpretación de la música vocal–, Composición –desarrollo de la creación musical con alto valor estético y enriquecimiento de la cultura musical nacional o universal–, Educación Musical –formación profesional en pedagogía musical para difundir, promover y educar a la población en las competencias musicales de mayor importancia–, Instrumentalista –especialización en la técnica, el repertorio y la estilística de la música instrumental de los futuros músico-instrumentalistas mexicanos–, Piano –formación de pianistas profesionales que participen en diferentes ámbitos del campo de la música, como ejecutantes, docentes e investigadores– y Etnomusicología –alta formación para la investigación de las culturas musicales locales, nacionales e internacionales, que poseen además conocimientos de las ciencias sociales para desarrollar las tareas de registro, análisis musical, análisis histórico y sociocultural de las distintas manifestaciones musicales–.

La Universidad de Guadalajara (UDG) ofrece el PLM desde 2008,

cuyo propósito es formar un profesional que elabore programas, metodologías y recursos didácticos musicales, además de poseer habilidades necesarias para ejecutar un instrumento y utilizar su voz como solistas o formando parte de un conjunto de varias voces con dominio escénico. Asimismo, egresadas/os del programa tienen una formación profesional competente internacionalmente, especializada en un instrumento y con capacidad basta para desarrollarse como director de grupos corales, director de orquestas de cámara, en el área de docencia en educación básica y educación media-superior, como artilista en diferentes agrupaciones, realizar presentaciones como solista o en grupo y en la elaboración de transcripciones musicales.

El Instituto Universitario del Prado (UdelPrado) ofrece el PLM con el propósito formativo de aportar con creación e investigación musical a la cultura, la docencia y los servicios comunicacionales. Las y los egresadas/os poseen un amplio conocimiento de la historia y herencia musical universal, dominan los aspectos fundamentales del lenguaje musical, la composición y la realización práctica instrumental y vocal. Si así lo desean pueden cursar una nivelación pedagógica para desempeñarse como profesores de música en todos los niveles de la educación. Sin embargo, el programa tiene como principal campo de trabajo la dirección de coros escolares y sinfónicos, la musicalización, elaboración de orquestaciones y arreglos musicales, la interpretación, composición instrumental, integración de agrupaciones de cámara u orquestas de diversos géneros, responsable técnico de proyectos de investigación musical regional y nacional, gestor cultural, crítico y organizador de programas musicales en medios de comunicación, musicalización de las imágenes para la industria del cine o del video, así como aportes para la creación musical en jingles publicitarios y cortinas musicales para la promoción de productos.

La Universidad de las Américas Puebla (UDLAP), del ámbito privado, ofrece el PLM, el cual tiene como propósito el potenciar las habilidades necesarias para formar expertos en la práctica pedagógica musical y la promoción del arte y la cultura. Igualmente, la Universidad Autónoma de Aguascalientes (UAA) cuenta con el PLM para formar profesionales con una preparación académica musical que les permita desempeñarse con calidad en la ejecución del instrumento de su especialidad y con capacidad de dominar las obras representativas para tener un amplio

repertorio en su práctica profesional. El principal campo profesional del egresado es la música, aunque puede complementar su perfil profesional con herramientas para la docencia, la gestión, la integración en proyectos culturales y la utilización de las nuevas tecnologías de información aplicadas a la música. Cabe mencionar que el Departamento de Artes de la UAA está formado por una planta docente de 31 profesores especializados en la ejecución instrumental, así como la teoría, la composición, la pedagogía y la tecnología musical.

Siguiendo con lo anterior, la UAA cuenta con el Cuerpo Académico UAA-CA-117 Educación y Conocimiento de la Música del Centro de las Artes y la Cultura. Además, egresadas/os del PLM pueden optar por continuar su formación en el programa de posgrado de Maestría en Arte y en el Doctorado Interinstitucional en Arte y Cultura. Destaca que la UAA cuenta con el Coloquio Internacional de Educación Musical a Nivel Superior (CIEMNS) como un espacio para promover la reflexión en torno a los procesos de enseñanza y aprendizaje de la música en la universidad (filosofías, diseño curricular, estrategias de enseñanza y aprendizaje, recursos didácticos, evaluación de aprendizajes, vinculación, entre otros).

La Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas (UNICACH) cuenta con el PLM con especialidad en marimba, percusiones, guitarra, piano y composición. Dicho programa de pregrado ofrece la posibilidad de profundizar en el conocimiento sistemático de la música nacional en sus distintas formas y usos, haciendo hincapié en las expresiones musicales del sur de México y promoviendo el reconocimiento de la diversidad cultural del estado de Chiapas.

La Universidad Autónoma de Tamaulipas (UAT) en la Facultad de Música y Artes "Mtro. Manuel Barroso Ramírez" cuenta con el bachillerato general universitario con énfasis en música y arte (BGUEMA) que proporciona en seis semestres el conocimiento del lenguaje musical y de la práctica instrumental indispensable para ingresar a cualquier PLM; el Técnico Superior Universitario en Música (TSUM) mediante las bases del lenguaje musical, de la práctica y la ejecución con opción de 20 instrumentos; el PLM tiene como objetivo proporcionar una formación musical integral con una acentuada atención a la ejecución instrumental de calidad, aportando las herramientas necesarias para desarrollar las competencias teóricas, técnicas y creativas para lograr un

desempeño óptimo como instrumentista, arreglista o productor musical; el Programa de Licenciatura en Educación Artística (PLEA) que tiene como objetivo proporcionar una formación artística y pedagógica integral para la aplicación de métodos y criterios favorables para una enseñanza de calidad de las artes musicales, plásticas, escénicas y dancísticas, en los niveles educativos básico y medio superior.; y también se ofrecen cursos o talleres de composición musical para estudiantes de la Facultad.

La Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (UACJ) cuenta con el PLM cuyo propósito ha sido formar profesionistas honestos, responsables, humanistas, competentes, comprometidos con la música y con la función social que ésta desempeña para la humanidad. Con la capacidad de ejecutar de manera profesional su instrumento, de formar nuevos recursos humanos en el campo de la música, poseedores de un pensamiento crítico analítico sobre el fenómeno musical y aptos para aplicar sus conocimientos vinculándose con la comunidad a través del escenario. En sus inicios se concentró en la formación profesional de músicos y cantantes de ópera en el estado de Chihuahua. El plan de estudios apoya la formación de músicos profesionales capaces de responder a las exigencias de un arte competitivo globalmente y participar como ejecutante en escenarios diversos de la música y en la generación de actividades culturales y artísticas. Las materias pedagógicas que integran el plan de estudios del PLM, son: Didáctica de la Música I y II, así como Psicología del Aprendizaje Aplicada a la Música. De igual forma, egresadas/os podrán integrarse de manera profesional en actividades de docencia y crítica dentro de los ámbitos de la teoría y praxis de la música.

La Universidad Autónoma de Chihuahua (UACH) tiene el PLM en el que reconoce que los profesionales de la música se desempeñan en múltiples contextos. La música ejerce influencia en las personas y a la vez es influenciada por ideas, eventos y tendencias. Los músicos influyen en la cultura de dos maneras: 1. Desde su práctica profesional; 2. por medio de su interacción con otros músicos, con profesionales de otros campos y con el público. Además, todo músico se desempeña generalmente como ejecutante, oyente, historiador, compositor, teórico y profesor. En este sentido, el objetivo del PLM consiste en formar un profesional de la música con conocimientos, habilidades, actitudes

valores específicos, para su desempeño profesional en la creación, docencia, la administración cultural e investigación. El plan de estudios del PLM pone énfasis en cuestiones de música aplicada, informática musical, psicología de la música, solfeo, armonía, contrapunto, agrupación musical, historia de la música, bases de la educación musical, educación musical, instrumentación didáctica, práctica docente, entre otras más. Además, egresadas/os pueden desempeñarse como profesores de música desde el nivel de educación básica hasta la educación superior, en instituciones culturales públicas y privadas que realicen eventos artísticos y como promotores culturales. También, pueden ejercer su profesión de manera independiente.

La Universidad Autónoma de Coahuila (UA de C) a partir del diagnóstico de oferta educativa dirigido por el profesor Santiago Chío Zulaica en los principales municipios del estado de Coahuila detectó la importancia de contar con una institución musical que ofreciera estudios a nivel profesional. Ante esta situación y la problemática que representa el trasladarse a otros lugares fuera de la entidad para realizar estudios música, la UAdeC creó en 1985 la Escuela Superior de Música (ESM) en la Unidad Saltillo para ofrecer el PLM con 11 áreas de Acentuación: Percusiones, Piano, Composición, Flauta, Canto, en Violín, Violoncello, Guitarra, Clarinete y Viola. Se reconoce también que el PLM permite a egresadas/os poseer habilidades básicas para investigación y crítica musical, así como realizar tareas educativas. La ESM de la UAdeC cuenta además con el Programa de Licenciatura en Educación Musical (PLEM) a través del cual sus egresadas/os cuentan con una sólida formación musical aunada a una base científico-metodológica para su enseñanza de manera creativa e innovadora.

Por otro lado, egresadas/os desarrollan su labor en los distintos tipos y niveles educativos como docente o asesor en la realización de proyectos musicales. Entre las materias del plan de estudios del PLEM están: Entrenamiento auditivo I, II, III, IV y V; Lenguajes y M. Musicales I, II, III y IV; Introducción a la Enseñanza de la Música I; Historia de la Educación Musical en México I y II; Didáctica Especializada; Informática Musical; Apreciación Musical I y II; Tendencias de la Educación Moderna; Laboratorio de Música Escolar I, II y III; Psicología y Pedagogía General I y II; Psicología del Desarrollo; Psicología del Aprendizaje; Práctica Docente; Análisis Musical I y II; entre otras materias de carác-

ter técnico-instrumental.

La Universidad de Colima (UCOL) cuenta con el PLM en el área Concertista Solista en Piano, en Dirección Orquestal, en Teoría e Historia de la Música, en Instrumento Orquestal y en Composición. Asimismo, la Universidad Juárez del Estado de Durango (UJED) posee el PLM, dicho espacio tiene un carácter profesionalizante para profesores de escuelas públicas –federalizadas, estatal o privadas– que desean especializarse en pedagogía musical e instrumentalistas ejecutantes.

El estado de la investigación en educación musical por PTC's de universidades mexicanas

En 11 universidades públicas en México se toma como objeto de estudio la Música a través de 17 Cuerpos Académicos (CA) reconocidos por el Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRO-DEP) al 2015 –tres con el nivel en formación, siete en consolidación y siete consolidados–, que conforman un total de 37 Líneas Generales de Aplicación del Conocimiento (LGAC) con el esfuerzo de 87 miembros académicos de alto nivel –39 mujeres y 48 hombres–: Universidad Autónoma de Chihuahua, Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, Universidad Autónoma de Tamaulipas, Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, Universidad de Colima, Universidad de Guadalajara, (dos CA) Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, (dos CA) Universidad Autónoma de Nuevo León, (dos CA) Universidad de Guanajuato, (dos CA) Universidad Veracruzana y (tres CA) Universidad Autónoma de Zacatecas. Cabe mencionar que la Universidad de Guanajuato encabeza la formación multidisciplinaria del profesional de la música y, en específico, del educador musical. Alrededor de ocho CA asumen temáticas vinculadas con las competencias musicales, cinco CA con la formación profesional del músico-instrumentista y cuatro CA con la alta formación de investigadores de la música.

Gráfico 1. Organización de las 37 LGAC de 11 IES mexicanas en 12 campos de conocimiento



Fuente: Elaboración propia con base a registros del PRODEP (2015)

Cabe mencionar que la Dra. Patricia González de la UACH y el Dr. Raúl Capistrán de la UAA han pertenecido al Consejo Editorial de la Revista Internacional de Educación Musical (RIEM) que integra profesores-investigadores de España, Estados Unidos, Argentina, Brasil, Israel, Canadá, Finlandia, Nueva Zelanda, Italia, Portugal, Colombia y Reino Unido.

Propuesta del Diplomado en Educación Musical Aplicada 2020

Diseño de la Oferta de Educación Continua en Educación Artística Aplicada de la UACJ-DMNCG: 1. Diplomado en Educación Musical Aplicada; 2. Diplomado en Educación Dancística Aplicada; 3. Diplomado en Educación Circense Aplicada; y 4. Diplomado en Educación Cinematográfica Aplicada. El conjunto de estos cuatro diplomados es una propuesta dirigida a profesionales y no profesionales que utilizan la música, la danza, el circo y el cine como vía para el mejoramiento humano, quienes participan en la formación de públicos diversos y actúan en el campo de la educación, la apreciación, la interpretación, la terapia, la promoción, la composición, la creación o la investigación.

Estos diplomados posibilitarán el perfeccionamiento ético, filosófico, pedagógico, estético y de los sentidos de estudiantes para que ellas/

ellos sean capaces de dirigir los procesos de enseñanza-aprendizaje en los contextos escolares y/o desarrollar acciones desde las instancias gubernamentales, los centros comunitarios de arte o en las asociaciones civiles (A.C.) para la apreciación, expresión, intervención terapéutica, promoción, creación e investigación desde una visión transdisciplinar, que permitan entre otras cosas: realizar sesiones de musicoterapia, danzaterapia, circoterapia o cineterapia; dirigir escuelas o academias de arte; coordinar centros de consulta y proyectos de investigación sobre la educación artística en sus manifestaciones música, danza, circo y cine; organizar ciclos de difusión y análisis cinematográfico; crear colectivos artísticos y A.C. para atender los problemas sociales desde proyectos de musicalización, ballet comunitario, circo social o cine social.

Se contará con ejercicios prácticos dentro del laboratorio de CONACYT: Unidad Técnico-Experimental en Fonoaudiología, Semántica-Léxica y Didáctica Musical en funcionamiento desde 2015 en la UACJ-DMNCG. Realización de ciclos de cine temático con público especializado en el Cinito Universitario de la UACJ y la relación de prácticas de las artes circenses en el Carpaboratorio de Creación Artística de esta misma institución.

En este sentido, se coincide en que el educador artístico necesita reconocer la gran diversidad de culturas que caracteriza el siglo XXI como una era global. Es por esta razón que los materiales del aula de clase y el ambiente de la escuela deben reflejar una apertura a la diversidad cultural en todas partes del mundo y, además, tener interés por recuperar, preservar y difundir el patrimonio artístico del país. Por lo cual, el educador artístico necesita desarrollar la capacidad para diseñar, implementar y evaluar un currículo rico en contenidos para trabajar diversos propósitos formativos desde las manifestaciones artísticas música, danza, circo y cine, sin menoscabo del desarrollo de la habilidad artística particular.

Los principios filosóficos y metodológicos de los diplomados se basan en: 1. El enfoque histórico-cultural para la interpretación del desarrollo humano y la formación integral de las y los estudiantes del diplomado; 2. El enfoque de educación en y para la diversidad de NNA, con el fin de lograr prácticas cada vez más inclusivas; 3. El enfoque de la calidad de la educación como premisa para llegar a ser una oferta de educación continua única en México; 4. La unidad dialéctica entre

educación artística con carácter científico y alta sensibilidad hacia las NNA con NEE.

Asimismo, egresadas/os de estos cuatro diplomados desarrollarán las competencias para: 1. Aplicar instrumentos de evaluación de las competencias alcanzadas del empleo de las artes en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las matemáticas, el español y el inglés con NNA de educación básica y especial; 2. Aplicar instrumentos para la valoración de la relación que hay entre la musicoterapia, la danzaterapia, la circoterapia y la cineterapia con los cambios sobre la adquisición del lenguaje, el habla y la voz, así como el desarrollo motor, cognitivo, emocional y social de las NNA con NEE; 3. Comprender el papel transversal de la educación artística en la modalidad de artes escénicas y en las manifestaciones música, danza, circo y cine para la intervención con NNA con o sin NEE para su aplicación en la enseñanza de las matemáticas, el español y el inglés; 4. Disponer de recursos metodológicos para fomentar en las y los estudiantes de los diplomados un pensamiento crítico, reflexivo, autónomo y sensible a las NEE, así como al nivel auditivo, expresivo, visual y semiótico sobre las obras musicales, dancísticas, circenses y fílmicas mexicanas e internacionales; 5. Desarrollar en las y los estudiantes del diplomado la iniciativa y determinación para emprender proyectos sociales, educativos y terapéuticos innovadores independientes; y 6. Producir y usar materiales educativos con aplicación a la educación musical, dancística, circense y cinematográfica.

El Diplomado en Educación Musical Aplicada está integrado por seis módulos y 31 contenidos: I. Historia de la música: 1. La apreciación musical desde sus periodos estilísticos; 2. El instrumento musical como objeto artístico; 3. La comprensión estética de la música clásica; II. La música como disciplina artística auxiliar en los procesos educativos: 4. La contribución de la educación musical a la formación integral del ciudadano; 5. La exploración y expresión sonora: la altura, duración, intensidad y timbre del sonido; III. Componentes de la educación musical: 6. La metodología para la apreciación musical; 7. La notación musical tradicional y alternativa; 8. El ritmo y movimiento corporal; 9. La improvisación y la composición musical; 10. La técnica vocal y el montaje de cantorías infantiles; 11. La enseñanza del instrumento y la práctica de conjunto; IV. Aplicaciones de la música clásica en la educación artística, español y la enseñanza del inglés: 12. El análisis de

la música en el currículo de educación artística para educación básica; 13. Las nuevas TIC de educación musical aplicadas a la enseñanza del español y el inglés; 14. El sistema fonológico del español y del inglés; 15. Los problemas de composicionalidad del aspecto semántico-léxico y su relación con la ruta fonológica; 16. Las estrategias para la adquisición del lenguaje; 17. Las estrategias para atender las dificultades de pronunciación del español y del inglés; 18. Las estrategias para la atención del déficit de codificación fonológica y de procesamiento verbal o auditivo; V. Aplicaciones de la pedagogía musical en la enseñanza de las matemáticas: 19. Las matemáticas en la teoría y notación musical: elementos de la composición musical, valores de notas, signatura de compás, fracciones musicales, tonos, silencios, ritmo y otras unidades de medición; 20. Problemas en la percepción infantil y juvenil sobre los números, las notas musicales y en la transposición; 21. Las estrategias para el desarrollo de la memoria melódica; 22. Las estrategias para la atención del déficit de sentido y procesamiento numérico; VI. La musicoterapia en la atención de NNA con NEE: 23. La anatomía y fisiología del oído, nariz, boca, faringe, laringe o aparato vocal: patologías, métodos de exploración e intervención; 24. Los problemas neurofuncionales del habla, características del sonido vocal y patologías de la voz; 25. Los problemas de coordinación fonorespiratoria, articulación y resonancia; 26. La relación entre escucha, concentración, aprendizaje y comunicación según Alfred Tomatis; 27. Los métodos de intervención terapéutica con alumnas/os con deficiencia de memoria auditiva y déficit neurofuncionales del lenguaje

La terapia auditivo verbal; 28. La terapia de entonación melódico-tonal; 29. La técnica de masajes orofaciales; 30. La técnica de masajes de la lengua y labios; 31. La técnica de estimulación de las cuerdas vocales.

Conclusiones

El aporte principal del artículo se centra en el panorama que ofrece sobre la formación de profesores de música en México. La producción científica en CAs en el área Educación, Humanidades y Arte del PRODEP muestra 17 CA de 11 universidades con PLM cuya investigación se concentra principalmente en el campo de las metodologías de la formación profesional del músico-instrumentista, la musicología se circunscribe al rescate y difusión de obras mexicanas, y se ha puesto énfasis a

la creación, composición e interpretación musical. El diplomado ofrece contenidos extracurriculares que actualizan y capacitan a egresadas/os del PLM y del PLE de las universidades y escuelas normalistas para emplear la música como vía que permite el aprendizaje desarrollador de contenidos de matemáticas, español e inglés con el alumnado de educación básica y en atención a usuarios de los servicios de educación especial en el estado de Chihuahua.

Entre los criterios de análisis del diplomado en concordancia con los planes de estudios del PLE destaca la inclusión de estrategias didácticas de musicoterapia infantil y la elaboración de recursos educativos de audición musical para el aprendizaje de las matemáticas, el español y el inglés realizados en la Unidad Técnico-Experimental en Fonoaudiología, Semántica-Léxica y Didáctica Musical CONACYT-UACJ. Además, con el trabajo en el diplomado fue posible incentivar la participación de egresadas/os del mismo en el I (2016), II (2017), III (2018) y IV (2019) Congreso Internacional México-Cuba en Educación Musical Aplicada y Terapias Artístico-Creativas organizado por la UACJ-DMNCG. Las ponencias presentadas tienen relación con los siguientes temas: componentes históricos y filosóficos de la Musicoterapia; Educación Musical; Enseñanza de la música clásica; Notación y dictado musical; Expresión corporal; Metodologías para la Apreciación Artística; Creación: improvisación y composición musical; Métodos de educación musical: Dalcroze, Orff, Suzuki, etc.; Pedagogía Experimental; Diagnóstico Psicopedagógico; Proyectos de Intervención Educativa y Terapéutica; Elaboración y Uso de materiales educativos de audición musical y enseñanza de la música; el empleo de la música en el tratamiento logopédico con la niñez hipoacústica y con sordera profunda con implante coclear; el empleo de la música clásica en el circo; escuelas y procesos de formación de mujeres en la música y en el circo; talleres de musicoterapia para el adulto mayor; el empleo de la música en la matemática educativa.

El diplomado impacta al PLE de la UACJ en su objetivo de “Formar profesionales de la educación con una sólida preparación en el campo pedagógico (...) para desempeñarse en la docencia, en la investigación y en la extensión educativa y en los diferentes espacios de la educación formal, no formal e informal. Las asignaturas del PLE en las que se transversaliza la didáctica musical se concentran en contenidos programados en cartas descriptivas, estas son: Pedagogía I y Pedagogía II, Di-

dáctica I y Didáctica II, Psicopedagogía, Elaboración y Uso de Recursos Didácticos, Fundamentos de la Educación Especial, Prácticas I, II y III.

Además, los contenidos específicos en los que impacta, son: Análisis biopsicosocial de la persona; Multiculturalidad; Capital cultural; Educación Formal y No Formal; Educación y Cultura; Intervención Educativa; Paradigmas en psicología de la educación; Pedagogía Tradicional; Escuela Nueva; Modelo Conductista; Didácticas Específicas; Enfoque Lúdico; Intervención Terapéutica; Necesidades Educativas Especiales; Educación Básica y Especial; Factores que inciden en cada etapa del desarrollo en la niñez y la adolescencia; Psicodiagnóstico infantil; Trastornos del Aprendizaje y del Desarrollo; Logopedia Educativa; Psicomotricidad; Fisioterapia infantil; Formas de comunicación; Elaboración y uso de Materiales Educativos; Planeación y Programa de Intervención Educativa y Terapéutica; Marco lógico y sistematización de proyectos educativos; Temas de Discapacidad y Atención a personas con discapacidad.

Destaca el interés de egresadas/os del diplomado por el estudio y proyectos de la educación musical, entendido en sentido amplio e interdisciplinario como un conjunto de componentes: apreciación, lectoescritura, expresión corporal, instrumento funcional, técnica vocal, etc. en las escuelas normales y los PLE de las universidades. Además, como en el caso de la propuesta de la UACJ-DMNCG se ofreció en 2017 y 2018 el Diplomado de Especialidad en Educación Musical Aplicada como una experiencia de educación continua para el profesorado de educación básica y de los servicios de educación especial.

Por otro lado, la formación de los PLM en Conservatorios, Centros o Escuelas Superiores de Música y Universidades está dirigida principalmente a la reproducción de la tradición clásica occidental y solo en algunas materias optativas hay posibilidad de conocer la música española de flamenco, las percusiones afrolatinas –por ejemplo: cubanas, brasileñas y colombianas, no se ha incluido la música de las comunidades afroamericanas– o la música folclórica mexicana. Del análisis de los planes de estudio de los 19 PLM se encontró además que la mayoría de estos incluyen algunas materias del campo de la pedagogía de la música, la psicología del desarrollo, la psicología del aprendizaje aplicada a la música, la evaluación de los aprendizajes, la planeación educativa, la elaboración de instrumentos con material de reuso, empleo de las TIC,

la educación musical y las herramientas de la didáctica musical para brindar algunas bases a egresadas/os de los PLM para el ejercicio de la docencia en escuelas de educación básica, media-superior o superior.

Sin embargo, estas materias no son suficientes para responder a las exigencias de inclusión educativa de las NNA con NEE que demandan los programas educativos y que definen una nueva concepción de las clases de música. Estas asignaturas no permiten a egresadas/os de los PLM llevar la musicalización a las escuelas de la modalidad indígena y las telesecundarias; así como emplear la musicoterapia en los servicios de atención de la educación especial. Para responder a esto es necesario reconocer la importancia que tiene la oferta de programas de educación continua de las IES, en específico, la experiencia del Diplomado en Educación Musical Aplicada de la UACJ-DMNCG . Otra de las situaciones que se adelanta es la transversalización de la música dentro de la enseñanza de las artes escénicas y cinematográficas. Al respecto, la UACJ-DMNCG también propone al 2021 una oferta de educación continua del Diplomado en Educación Dancística –reconociendo la importancia de la música para las nuevas creaciones coreográficas–; el Diplomado en Educación Circense –analizando la música clásica y contemporánea en la historia del circo–; y el Diplomado en Educación Cinematográfica –identificando la importancia que tiene la música como apoyo a la recepción de las obras filmográficas–.

Referencias

- Aguirre, M. (2016). *Revuelo entre los músicos académicos: los primeros congresos nacionales de música* (1926, 1928). Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES), 7(20), 79-93. México: Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), IISUE/ UNIVERSIA. Recuperado de: <https://ries.universia.net/article/view/1814/1954>
- Capistrán, R. (2016). *La educación musical a nivel preescolar: el caso del Instituto de Educación del Estado de Aguascalientes*, México. Revista Internacional de Educación Musical (RIEM), 1(4), 1-10. España: Universidad de Granada. Recuperado de: <http://www.revistaeducacionmusical.org/index.php/rem1/article/view/47/33>
- Capistrán, R. (2018). *Necesidades de formación docente de los maestros de Educación Artística a nivel Secundaria del Instituto de Educación de Aguascalientes*. Revista electrónica de educación en las ARTES, ArtsEduca, 19(1), 11-31. España: Universidad Jaime I de Castellón. Recuperado de: <http://www.e-revistas.uji.es/index.php/artseduca/article/view/2795/2333>

- Carbajal, I., Correa, J. y Capistrán, R. (2017). *Historia reciente de la educación musical de nivel superior en México: un acercamiento a los retos curriculares de la licenciatura en música de la Universidad Autónoma de Aguascalientes*. Memoria electrónica del XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa, 1-11. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C. (COMIE). Recuperado de: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/0351.pdf>
- Cisneros, E. y Canto, P. (2010). *Análisis de los planes de estudio de formación del profesorado de música: México y Centroamérica*. Revista de curriculum y formación de profesorado, 14(2), 127-136. España: Universidad de Granada. Recuperado de: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev142ART10.pdf>
- Conservatorio de Música del Estado de México (COMEM). *Oferta educativa*. Recuperado de: <http://portal2.edomex.gob.mx/comem/ofertaeducativa/bachillera-tomusical/index.htm>
- Conservatorio de Música del Estado de Puebla (CMEP). *El conservatorio*. Recuperado de: <http://www.consermuspue.edu.mx/el-conservatorio.php>
- Conservatorio de Música y Artes de Celaya (CMAC). *Programas*. Recuperado de: http://www.conservatoriocelaya.edu.mx/2012/07/objetivos_03.html
- Conservatorio Nacional de Música (CNM). *Educación musical*. Recuperado de: <http://www.sgeia.bellasartes.gob.mx/index.php/menueducacionartistica/menuescuelas/cnm>
- Escuela Superior de Música (ESM) del Consejo Estatal para la Cultura y las Artes de Nayarit (CECAN). *Licenciatura en Música*. Recuperado de: <https://www.cecan.gob.mx/escuela-superior-de-musica/>
- Escuela Superior de Música de Mazatlán (ESMM). *Música*. Recuperado de: <http://culturamazatlan.com/informacion.php?seccion=7-escuela-superior-de-musica-de-mazatlan-Fr87Er44&adm=>
- González, P. (2013). *Motivación estudiantil hacia el estudio de la música: el contexto mexicano*. Revista Internacional de Educación Musical (RIEM), 10(1), 31-41. España: Universidad de Granada. Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5209039>
- González, P. (2016). *Retos y oportunidades de innovación en la enseñanza musical a nivel superior*, Capítulo 13-25. En Educación musical universitaria: filosofía y estrategias curriculares, Correa, J., Carbajal, I., Capistrán, R. y Moreno, R. (compiladores). México: Universidad Autónoma de Aguascalientes (UAA). Recuperado de: http://www.uaa.mx/direcciones/dgdv/editorial/docs/educacion_musical_universitaria.pdf
- Iglesias, D. y Villarreal, R. (2019). *Análisis y propuestas sobre la necesidad de profesionalizar la educación musical en Juárez*. Revista Acoyauh, 61(61), 7-15. México: Centro de Investigación y Docencia (CID). Recuperado de: <http://200.188.0.180/ojs/index.php/acoyauh/article/view/34>
- Instituto de Cultura del Municipio (ICM). *Servicio del conservatorio de música*. Recuperado de: <http://www.icm.gob.mx/Contenido.php?sec=42>
- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI, 2014). *Estadísticas a propósito del día del músico (22 de noviembre)*” datos nacionales. México:

- Organización BETA. Recuperado de: <http://www.beta.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2014/musico0.pdf>
- Instituto Universitario del Prado (UdelPrado). *Licenciatura en Música*. Recuperado de: <http://www.mi-carrera.com/LicenciaturaMusica.html>
- Navarro, J. (2017). *Pautas para la aplicación de métodos de enseñanza musical desde un enfoque constructivista*. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 19(3), 150-165. México: Universidad Autónoma de Baja California (UABC). Recuperado de: <https://redie.uabc.mx/redie/article/viewFile/675/1569>
- Plan Villa (2015). Secretaría de Educación Cultura y Deporte. Recuperado de: <http://educacion.chihuahua.gob.mx/planvilla/#about>
- Planella, J. (2009). *Ser Educador. Entre Pedagogía y Nomadismo*. Barcelona: Editorial UOC.
- Salcedo, B. y López, J. (2017). *Festival Internacional de Música Mexicana, un espacio enriquecedor en la educación musical de México*. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo, 8(15), 5-13. México: Facultad de Música de la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL). Recuperado de: <http://www.ride.org.mx/index.php/RIDE/article/view/288/1366>
- Secretaría de Educación Pública (SEP, 2013). *Programa Nacional de Educación*. Recuperado de: http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/4479/4/images/PROGRAMA_SECTORIAL_DE_EDUCACION_2013_2018_WEB.pdf
- _____ (2011). *Programa de estudio artes en secundaria guía para el maestro. Educación básica*, 51-64. México: Gobierno de la República. Recuperado de: http://siplandi.seducoahuila.gob.mx/SIPLANDI_NIVELES_2015/5EDUCACION_ARTISTICA_2015/PLANES_Y_PROGRAMAS/PROGRAMAS/SECUNDARIA/PROGRAMA_DE_ESTUDIOS_SECUNDARIA_ARTES.pdf
- _____ (2017). *Aprendizajes clave para una educación integral artes*. Dirección general de desarrollo curricular, 430-267. México: Gobierno de la Republica. Recuperado de: <https://www.aprendizajesclave.sep.gob.mx/descargables/ARTES.pdf>
- _____ (2017). *Aprendizajes clave para una educación integral*. Dirección general de desarrollo curricular, 231-237. México: Gobierno de la Republica. Recuperado de: https://www.aprendizajesclave.sep.gob.mx/descargables/biblioteca/inicial/1Educacion-Inicial_Digital.pdf
- _____ (2017). *Perfil parámetros e indicadores docentes y técnicos docentes*. Secretaría de planeación evaluación y coordinación. México: Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente. Recuperado de: http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/portal-docente-2014-2018/content/ba/docs/2017/ingreso/PPI_INGRESO_EB_2017_2018.pdf
- _____ (2017). *Perfil, Parámetros e Indicadores Docentes*. Subsecretaría de planeación y evaluación de políticas públicas. Recuperado de: http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/2017/ba/PPI/PPI_DOC_TECNICO_DOCENTES.pdf
- Universidad Autónoma de Aguascalientes (UAA). Centro de las Artes y Cultura. *Licenciatura en Música*. Recuperado de: http://www.uaa.mx/direcciones/dgdp/catalogo/artes_y_cultura/lic_en_musica.pdf
- Universidad Autónoma de Aguascalientes (UAA). Departamento de Música de la UAA. Recuperado de: <http://www.uaa.mx/centros/cac/dm/>

- Universidad Autónoma de Chihuahua (UACH). *Licenciatura en música*. Recuperado de: http://www.uach.mx/academica_y_escolar/carreras/planes/2008/11/04/licenciado_en_musica/
- Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (UACJ). *Licenciatura en música*. Recuperado de: <http://www.uacj.mx/IADA/DA/LM/Paginas/default.aspx>
- Universidad Autónoma de Coahuila (UAdeC). Escuela Superior de Música, Unidad Saltillo. Recuperado de: <http://www.musica.uadec.mx/nosotros.html>
- Universidad Autónoma de Coahuila (UAdeC, 2015). Escuela Superior de Música. Recuperado de: <http://www.uadec.mx/index.php/escuelas/escuela/02306>
- Universidad Autónoma de Tamaulipas (UAT). Facultad de Música y Artes. Recuperado de: <http://www.musica.uat.edu.mx/lm.html>
- Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas (UNICACH, 2015). *Licenciatura en música*. Recuperado de: http://www.unicach.edu.mx/_/masterpage.php?pag=MUSICA
- Universidad de Colima (UCOL). *Licenciatura en Música*. Recuperado de: <http://www.uacol.mx/docencia/planes-estudio/documentos/L-157.pdf>
- Universidad de Guadalajara (UDG). Centro Universitario de Arte, Arquitectura y Diseño. *Licenciatura en Música*. Recuperado de: <http://www.cuaad.udg.mx/oferta/licenciaturas/lm>
- Universidad de las Américas de Puebla (UDLAP). *Oferta académica: Licenciatura en Música*. Recuperado de: <http://www.udlap.mx/ofertaacademica/conoce.aspx?cvecarrera=LMU>
- Universidad Juárez del Estado de Durango (UJED). *Licenciatura Música*. Recuperado de: <http://www.ujed.mx/portal/Publico/Inicio.aspx>
- Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). *Planes de Estudio 2008*. Recuperado de: http://www.enmusica.unam.mx/div/ofere_educ/licenciatura/plan.html
- Vázquez, H. (2017). *La educación musical como oportunidad para el aprendizaje de la cosmovisión de los pueblos indígenas en el sistema educativo mexicano: El caso de La Huasteca*. Revista Internacional de Educación Musical (RIEM), 1(5), 103-110. España: Universidad de Granada. Recuperado de: <http://www.revistaeducacionmusical.org/index.php/rem1/article/view/121/63>
- Wendrock, S. (2009). *Zeitgenössische Musik in Mexiko*, 81-116. Alemania: Universidad de Viena. Recuperado de: http://148.215.126.225/siestudiosa/FrmHermeutica/docs_n/quintoencuentro/1.8Zeitgenossische.pdf

CALEIDOSCOPIO

AIDEE TREJO, TANYA MALDONADO, CHRISTIAN ALONSO,
FAUSTINO HERNÁNDEZ, ITZEL ALEJANDRA FLORES

Estudiantes del programa de Maestría en Educación del Centro de Investigación y Docencia

FRANCISCO XAVIER ORTIZ

Profesor investigador del Centro de Investigación y Docencia

Epistemes enter through the gaze

Las epistemes entran por la mirada

Reseñas y reflexiones sobre el Ciclo de Conferencias
Epistemología de la Educación a Distancia

Este reportaje reúne reseñas y reflexiones sobre seis de las siete exposiciones del Ciclo de Conferencias sobre Epistemología de la Educación a Distancia que se efectuó a través de internet del 4 de septiembre al 15 de octubre del 2020; estas presentaciones académicas fueron organizadas por la Coordinación de Universidad Abierta, Innovación Educativa y Educación a Distancia de la UNAM (CUAIEED-UNAM), bajo la coordinación y conducción de la Dra. Evelyn Azucena Elenes.

La experiencia de la educación a distancia se remonta a los cursos por correspondencia que emergieron desde las primeras décadas del s. XX; son éstos los precedentes del sistema educativo abierto y a distancia impulsado y puesto en práctica a partir de los años 70. Dicho sistema cobra notoriedad ahora al presentarse la necesidad de utilizar cualesquier manera de resolver los procesos educativos a distancia, habida cuenta del inesperado surgimiento de la pandemia provocada por el COVID-19.

Bajo estos antecedentes y circunstancias se desarrolló un ciclo de conferencias que tuvo la participación de varios especialistas en temas relacionados con el tópico general *Epistemología de la Educación a Distancia*. Las conferencias se llevaron a cabo los viernes por la tarde, durante el periodo mencionado, con la presencia virtual –vía plataforma *zoom* en internet– de entre 30 y 40 personas, entre académicos y especialistas y estudiantes de posgrado; entre tales, un grupo de estudian-

tes y profesores del Centro de Investigación y Docencia de Chihuahua, pertenecientes a la generación 2020-2022, que cursa el programa de Maestría en Educación.

De este modo, un equipo integrante a dicha generación –del grupo con sede en la ciudad de Chihuahua– se propuso recopilar algunas ideas relevantes que les dejaron las conferencias y escribir breves reflexiones personales en el contexto de su experiencia docente y profesional ante la pandemia, así como por su relación con la educación a distancia y la construcción inicial de su trabajo de tesis de posgrado.

En este sentido y por la relevancia que tiene la epistemología en su ejercicio académico, este texto refiere la relación de estas reflexiones en los términos que enseguida exponen las y los estudiantes, Aidee Trejo, Tanya Maldonado, Christian Alonso, Faustino Hernández e Itzel Alejandra Flores, coordinados por Francisco Xavier Ortiz, quien hilvanó este reporte.

Notas sobre la epistemología de la educación a distancia

La apertura del ciclo de conferencias se efectuó el viernes 4 de septiembre 2020, con la conferencia: *Notas sobre la epistemología de la educación a distancia* impartida por el Dr. Gerardo de la Fuente Lora, doctor en filosofía y profesor de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), autor de varias obras filosóficas. Para acceder a la conferencia completa ir a la dirección: <https://youtu.be/7wQ76QXRvhs>:

De acuerdo con las ideas recopiladas por la estudiante de posgrado en el CID, Aidee Trejo Porras, el doctor De la Fuente disertó sobre la epistemología como una parte de la filosofía que tiene que ver con la manera en que los seres humanos conocemos y en qué sentido se entiende y se construye el *conocimiento*. Y enfatiza las dimensiones subjetivas (*el adentro*) y objetivas (*el afuera*) de los seres, de lo que existe y de lo que es.

Así, el conferenciante retoma algunas posiciones de la tradición filosófica acerca de lo que se entiende por conocimiento, de ahí que precise su disertación como “teoría del conocimiento” (epistemología). A su vez, la estudiante nos aporta un breve listado de las ideas fundamentales expuestas por el doctor De la Fuente, cuyos puntos –que por sí mismos abren una honda reflexión individual o colectiva– son:

- El conocimiento es lo que sucede en una interioridad (con base en el pensamiento de Kant).
- Las personas tenemos un espacio interior, que denominamos: mente, psique, yo, alma, es decir, la condición espiritual de la persona humana, que De la Fuente nombra como “el *adentro*”).
- Hay y ha habido una discusión filosófica en razón a que “tenemos un *adentro*, el cual no sabemos si es el *adentro* del otro”.
- Ilustra el ejemplo de que “el torturador quiere meter su *adentro* en nuestro *adentro*”.
- “El conocimiento es meter adentro lo que está afuera”.
- “Lo que está afuera no está hecho de lo que está *adentro*”
- “Como lo que está *adentro* no se puede meter adentro en una forma literal, lo que hay adentro son *representaciones* de lo que está afuera”.
- “Mentimos para ocultar nuestro *adentro* de las demás personas”.
- El símbolo –que es una representación del adentro hacia afuera– fortalece mi pasión y comprensión.
- Para el filósofo De la Fuente, “la educación siempre ha sido a distancia”, en términos de la separación del sujeto y lo que se conoce (objetos u otro sujetos).
- “El objeto refuerza pasiones, sin embargo, si veo ese objeto por una pantalla, me da una sensación de doble distanciamiento”.
- “Para crear objetos virtuales que refuercen las pasiones, tienen que tener un significado”.
- “La realidad está corriendo siempre...”
- “Una forma de conocer la realidad es yo meterme en el afuera...”

La exposición ha sido muy didáctica y con un esfuerzo por clarificar hondos sentidos epistemológicos. Así, el doctor De la Fuente deja estas aseveraciones para provocar nuestras propias reflexiones.

Ante la pregunta: ¿Qué significado tiene para el alumno el aprendizaje –acceder al conocimiento– en el contexto de esta pandemia? se plantea que si la educación siempre ha sido a distancia, el alumno, al ser otro *adentro*, ha representado un adentro que debido a su complejidad ha representado un desafío constante en el compartir conocimientos.

En opinión de la reseñadora de esta primera conferencia, “mucho

de esto va en relación a los diagnósticos de déficit de atención, es decir, docentes que en ocasiones se convierten (como bien mencionan en la conferencia) en torturadores, se ejerce mayor esfuerzo en imponer una realidad, que en comprenderla. Forzosamente quiero que mi *adentro* esté en el *adentro* del alumno, que me olvido de involucrar mi *adentro* en el *afuera*”.

La estudiante Aidee, psicóloga de profesión, agrega: “Recuerdo cuando conocí por primera vez la teoría de Ausubel, la cual planteaba que para que se pudiera dar un verdadero aprendizaje, tiene que ser significativo para el alumno, y esto, involucra utilizar sus aprendizajes anteriores para construir otro nuevo. Analizándolo junto a las posturas expuestas en la conferencia, me hizo reflexionar de lo importante que es en la dinámica enseñanza-aprendizaje, tomar en cuenta el *adentro* del alumno para partir de ahí a la hora de enseñar, sin embargo, si antes se llegaba a dejar de lado, siento que ahora es más por esa doble mediación que hay del objeto de aprendizaje al alumno y del alumno al maestro”.

Indica además que “el *adentro* del alumno incluye todas sus emociones, sentimientos, pensamientos, creencias, necesidades y representaciones que se tiene de su propia realidad, elementos íntimamente ligados al ambiente educativo y el proceso de enseñanza”.

Ante la inquietud de ¿qué hay con la idea de integrar todo esto para un mejor aprendizaje? Aidee señala que “al parecer no hay mucho interés”, y advierte que “de igual forma no hay que olvidar que en la interacción de enseñanza-aprendizaje en esta pandemia también se involucra el *adentro* del docente quien también vive desmotivación, incertidumbre y ansiedad en estos tiempos”.

La profesora y psicóloga censura que “se prefiere patologizar al estudiante que no aprende, que modificar todo un sistema; me insta a comparar esto con lo que a mi área profesional se refiere: En terapia de familia se conoce que la familia, al ser un sistema, sufre crisis o cambios continuamente a lo largo de su ciclo vital, cuando éste se resiste a esa crisis y tiende a la homeostasis, frecuentemente se desarrolla un síntoma que se le conoce como paciente identificado; en lo personal, alcanzo a observar mucho de esto en el ambiente educativo, es un sistema educativo que se resiste al cambio y es cuando se genera este síntoma como producto de esta resistencia, llamémosle abandono escolar, déficit de atención, bullying, etc.”

Para finalizar su reflexión, AideeTrejo asevera que “en lo personal, en mi práctica diaria en mi consultorio, me encuentro con estos síntomas del sistema educativo que con la pandemia incrementaron. ¿Qué estamos haciendo mal? ¿Cómo podemos ayudar al estudiante? Pues, creo que ahí puede entrar mi tema de investigación: la resiliencia en los actores involucrados en el ambiente educativo.No hay mejor símbolo para el alumno en estos tiempos, que aquel que se construya con su adentro y su validez”, concluye.

Mediación Tecnológica (las cañas de cerveza tienen la culpa)

La segunda conferencia del ciclo se llevó a cabo el 11 de septiembre 2020. Bajo el tema: *Mediación Tecnológica (las cañas de cerveza tienen la culpa)*, la exposición fue impartida por el Dr. Miguel Ángel Pérez Álvarez, de la Facultad de Filosofía de la UNAM, con amplia experiencia y conocimiento sobre el desarrollo y uso de las tecnologías en la educación. Para acceder a la conferencia ir a la dirección: <https://youtu.be/sAEcId2kdWA>.

En el mismo tenor, la profesora Tanya Elizabeth Maldonado Meraz reunió las ideas principales del doctor Pérez Álvarez y las ha compartido de este modo:

- La conferencia parte de la premisa de que “para poder hablar de aprendizaje tenemos que entender cómo es que los seres humanos aprenden y conocen, de ahí la necesidad de entrar a los temas relacionados con la epistemología; y, asimismo, para relacionar el aprendizaje con la tecnología”.
- Al aclarar sobre su elección del título de la conferencia, el maestro Pérez refirió un artículo que leyó en un diario español en 2019, el cual cuestionaba el papel de la ingesta de tan espirituosa y popular bebida con el aumento en los casos de sobre peso en España. El artículo destacaba que el consenso logrado en la opinión pública sobre las consecuencias del consumo excesivo de cerveza y de una ausencia de pensamiento y análisis contenía una suerte de invitación a revisar la forma en la que pretendemos afirmar como verdades ideas que nos llegan en medio de nuestra esfera informativa y de todos los prejuicios cognitivos que eso conlleva.
- El ponente critica la instrucción inapelable de llevar a cabo sesiones

en línea con alumnos de su facultad. La crítica, dice, está fundada en tres elementos básicos: epistemológico, pedagógico y ético.

- Indica que la necesidad de la sincronía en la educación en línea que se nos presenta como imperativo evidencia la necesidad de sustentar en la presencia la existencia real del acto educativo: “Estar presente por medio de un chat, una videoconferencia o un holograma transmitido en vivo, parecen ser los garantes del aprendizaje, sin embargo, esta posición puede ser rebatida y sujeta a una crítica desde la fundamentación pertinente de la mediación tecnológica del aprendizaje”, advierte el académico.
- El maestro Pérez Álvarez indica que el aprendizaje mediado por la tecnología debe estar centrado en las condiciones de posibilidad del aprendizaje del estudiante y no en el uso de la técnica por la técnica.
- “Encontrar en la disposición técnica un sucedáneo a la cátedra es un ejercicio abusivo de la figura del docente como busto parlante y poseedor de la verdad”, advierte.
- Refiere al educador español Francisco Tonuchi, quien ha publicado un artículo en el que afirma que “en esta época de pandemia, la tecnología falló totalmente”. El maestro Pérez Álvarez agrega la idea de Tonuchi de que “no nos encontramos con una didáctica de la educación a distancia y que el uso de la tecnología para dar clases no funciona, porque la clase magistral es una forma débil de transmisión de información. Por el contrario, afirma que “lo que funciona es el conocimiento que desarrollan los alumnos buscando e investigando no escuchando solamente a sus maestros”.
- Hizo referencia del denominado “Modelo cognitivo y andamiaje tecnológico”, precisó que a principios de los años 90 se difundió el concepto “Tecnologías de la mente” para aquellas tecnologías que permiten potenciar las facultades intelectuales de los seres humanos. Las que complementen la memoria, el cálculo, la visualización y la colaboración. Introducen modificaciones en el contorno de la acción cultural del hombre y contribuyen a modificar su modelo cognitivo.
- A partir de la interrogante “¿Cómo se transforma nuestra representación del mundo y nuestro modelo cognitivo por el contexto cultural?”, el académico señaló que “las neurociencias en textos recientes, sugieren que la conexión cerebro-cuerpo modela la cognición, la

percepción sensorial a través del uso de las tecnologías. (Las emociones pueden afectar los procesos cognitivos, experimentos para ver con el oído).

- Asimismo, habló sobre el contexto cultural hipertecnologizado en la era de la singularidad o de la condición post humana, es decir, sobre “la gramática de los hipertextos y el rizoma como metáfora de la cultura digital”.
- También aseveró que “aprender en la era de las tecnologías de la mente implica entonces considerar en primer lugar el nuevo modelo cognitivo que surge de las formas distintas de leer en sustratos digitales”.
- Se cuestionó acerca de “¿cuál es el efecto de este nuevo modelo cognitivo pavimentado en nuevas formas de lectura y escritura para el aprendizaje?” y dijo que “en términos educativos el efecto más importante de las nuevas formas de lectura y escritura tiene que ver con la forma con que los estudiantes deben aprender a leer y escribir en los medios digitales (con hipervínculos implica hacerlo en dos niveles). Ayudarles a escribir en varios niveles de sentido constituye un nuevo reto para los educadores y para quienes definen los programas educativos oficiales”.
- Del mismo modo agregó que “la experiencia del cambio y la adopción de nuevas tecnologías impacta en nuestra vida cotidiana en la medida que nos vislumbramos como seres marginales si no tenemos acceso o si no somos capaces de utilizarlas”.
- En este sentido advirtió que “la principal brecha no es digital, sino existencial y ética. La cultura digital impone este principio como base de la conducta social”.
- Por tanto, juzgó necesario construir una ética multicultural que permita comprender la complejidad de las formas en las que se expresan en un medio como las redes digitales globales.
- Además comentó que “la técnica acompaña la condición farmacológica del hombre” y precisó que “la tontería es una dimensión de la condición farmacológica (el hecho de que dependemos de las técnicas que son a la vez, remedio y veneno). De ahí que “requerimos de la técnica, pues somos seres incompletos”.
- “Estamos atrapados en dispositivos que modifican nuestro compor-

tamiento y no caemos en la cuenta de ello. El actuar en un mundo virtual constituye una esfera peculiar para desarrollar parte de nuestra existencia”, añadió.

- Una de las principales críticas que expone el doctor Pérez Álvarez señala que “imponer en la educación a distancia el modelo busto parlante como un imperativo para el aprendizaje es normalizar la dependencia del estudiante del profesor y la esclavitud del docente del modelo educativo que lo convierte en repetidor de ideas, propias o ajenas en una suerte de maldición de Sísifo que anula la acción reflexiva en términos pedagógicos y éticos por parte del docente y sepulta la posibilidad de crear las condiciones para la permanente participación del estudiante en el acto educativo como un agente, como un ser autónomo que al indagar desarrolla las estrategias para aprender “ese conocimiento”.
- Es por ello que “la recuperación del ideal del aprendizaje autónomo centrado en autogestión del propio aprendizaje debe ser un imperativo pedagógico y ético basado en las teorías del aprendizaje como producto de una mediación tecnológica que posibilita el desarrollo de habilidades cognitivas y meta-cognitivas así como la construcción de nuevos conocimientos”.
- Para concluir sugirió que “debemos superar la tontería que se ve impedida a usar la técnica por la técnica y favorecer la tecnicidad producto de la reflexión epistemológica y pedagógica centrada en el aprendizaje autónomo de los estudiantes y en el papel dinámico de los profesores”.

Con base en esta recuperación de ideas, Tanya Elizabeth enfatiza las siguientes consideraciones:

“El maestro Miguel Ángel en su conferencia recalca que no se trata de la tecnología por la tecnología y que el problema no está solamente en la brecha digital, sino también en la brecha didáctica y ética. Así mismo, hace mención a que debería haber más aprendizaje autónomo por parte de los estudiantes, lo que puede abrir oportunidad a generar nuevos planteamientos en el sistema educativo, pues no se trata de echarle la culpa a la tecnología, sino a la manera en que se está promoviendo el aprendizaje.

A su vez, se habla de que ante todo el cuestionamiento y la crítica que surge hoy en día hacia la tecnología y sus limitaciones, debemos también fijar atención en lo importante que es el aprendizaje y resaltarlo como el centro en la educación a distancia. La tecnología hoy en día es un mediador extraordinario para poder conocer y repensar el mundo, pero no se debe caer en el tecnocentrismo. No se trata de tener lo mejor, sino de ser capaz de transformar y ser mejores docentes utilizando la tecnología. Algo que verdaderamente trascienda a nuestros alumnos usando los medios con lo que contemos.

Como lo mencionan otros conferencistas al hablar de tecnología en la educación a distancia, se habla de una doble mediación. La idea es convertir la tecnología en una oportunidad para transformar la manera en que los estudiantes generan conocimientos, con la intención de que la educación deje de tener este sentido unilateral y para que los alumnos sean más capaces de reflexionar sobre lo que aprenden.

Hay que repensar en el uso de las tecnologías para que los alumnos puedan gestionar y construir verdadero conocimiento y desarrollar habilidades meta-cognitivas es decir, que no dependan del profesor o de un modelo *busto parlante*. La pandemia nos ha ayudado a comprender que este método actual es obsoleto e insuficiente para que los estudiantes hagan su construcción del conocimiento”.

Aprender a Pensar, Retos para una epistemología de la educación a distancia

El viernes 18 de septiembre de 2020, se desarrolló la tercera conferencia: *Aprender a Pensar, Retos para una epistemología de la educación a distancia*, a cargo del doctor Edgar Martínez Castillo de la Universidad Veracruzana. Para acceder a la conferencia completa ir a la dirección: <https://youtu.be/V060fJqUN4g>.

La recuperación de las principales ideas expuestas en esta conferencia ha estado a cargo del estudiante del posgrado Christian Alejandro Alonso Ponce, profesor normalista.

- El doctor Martínez Casillo plantea de entrada que el tema de “La metacognición” puede entenderse con base en tres componentes esenciales: a. cognición: proceso mental involucrado en el conocimiento, la comprensión y el aprendizaje; b. metacognición, a menudo defi-

nida como “aprender a aprender”; y c. motivación: disposición para comprometer nuestras habilidades metacognitivas y cognitivas.

- Pensar no se da en un buen sentido, es decir en una zona de confort, pensar se da en lo problemático, en un límite, allí donde no hay una buena forma ni un buen sentido.
- El covid-19 es el problema que da apertura a replantarnos nuestras estructuras en las que nos creíamos muy seguros y consolidados.
- El covid-19 ha obligado al uso de las plataformas digitales para la educación a distancia.
- Existe desmotivación de los alumnos para tomar las clases a distancia.
- Para que haya un cambio verdadero tiene que haber una crisis.
- La educación a distancia es un problema ya que no todos cuentan con el aparato digital y la conexión a internet.
- Las situaciones complejas obligan a pensar para encontrar soluciones.
- Es necesario educar a las personas en manejo de herramientas y plataformas digitales.
- La educación a distancia tendrá que evolucionar.

El doctor Edgar Martínez Castillo habla sobre la manera en que se logra generar un pensamiento; para que este suceda, debe existir una situación problemática ante nosotros a la cual debemos dar solución y ahí surge el pensamiento reflexivo.

El escenario de la pandemia es dicha situación que nos ha obligado a buscar soluciones a este problema de talla mundial. El sector educativo de manera presencial está detenido, y se dio apertura a la educación a distancia a través de herramientas digitales.

La realidad es que no estábamos preparados para tal acción, esto ha estado lleno de errores y procesos que no tienen desarrollo. Los mismos docentes tenemos desconocimiento y falta de dominio en herramientas digitales que nos permitan generar el pensamiento y conocimiento en nuestros alumnos.

Además de la falta de dominio de plataformas digitales, existe la problemática de que no todos los alumnos y madres de familia tienen un

dispositivo y/o conexión a internet que les permita estar trabajando de esta manera, por lo cual muchos alumnos se están quedando sin educación.

Volviendo a lo de que los problemas generan pensamiento, pues en este escenario tenemos un mar de problemas a los cuales debemos enfrentar y dar solución para poder sobrellevar la pandemia en el ámbito educativo. Motivar a los alumnos para que sigan trabajando desde casa y generar clases dinámicas, interactivas y significativas que generen interés en los educandos.

En definitiva la educación a distancia tendrá que evolucionar y ofrecer mejores condiciones para los alumnos, nosotros como docentes estamos en constante preparación y seguimos aprendiendo, por ende ya no debe existir ese maestro que no sabe prender el proyector; la nueva era del Covid-19 exige el manejo de los medios digitales.

Holoverso y biocorporalidad en la educación a distancia

El jueves primero de octubre de 2020 se llevó a cabo la quinta conferencia denominada: *Holoverso y biocorporalidad*, impartida por la doctora en pedagogía Julieta García y la maestra Mónica Sánchez del Mercado. Para acceder a la conferencia completa, ir a la dirección: <https://youtu.be/lzOHiciOTKs>.

El maestro Faustino Hernández García, estudiante del posgrado, comparte las ideas principales expuestas por las académicas de la UNAM:

La conferencia trata de definir los conceptos *holoverso* y *biocorporalidad*, así como la interpelación entre estos dos conceptos y su relación con la epistemología y la educación a distancia. De ese modo emprenden la exposición desglosando la agenda conceptual, a fin de ubicar el tema general del ciclo; así, las conferenciantes manejaron y explicaron sus nociones sobre:

- Escuela y proyecto pedagógico
- Educación a distancia
- Educación
- Epistemología
- Holoverso

- Biocorporalidad
- Holoverso y biocorporalidad

Escuela y proyecto

Las investigadoras precisan que la escuela es el lugar legítimo para idear, diseñar, ejecutar los proyectos pedagógicos dado que ofrece la posibilidad de una eficacia técnica humanista y a su vez, al reproducir el arbitrario cultural dominante, ha emplazado a contradicciones, las que expresa y configura como problemas contemporáneos.

En torno al concepto de *Educación a distancia*, mencionan que esta denominación es una metonimia del sistema universidad abierta, que es una categoría históricamente más amplia. El “sistema universidad abierta” fue fundado en 1971 como una expresión de extensión universitaria, cuyo propósito fundamental ha sido extender los beneficios de la cultura superior a la mayor cantidad de población posible, con calidad.

De acuerdo con la exposición, las universidades actuales tienen tres funciones sustantivas y orgánicas: a. La docencia, b. La investigación, c. La extensión universitaria.

Acerca del concepto *Educación*, se le considera como un “hecho social, así como una “dinámica de transmisión de la cultura de la generación adulta a la generación joven”. Esto es irreductible porque somos “atriciales”, dicen.

Asimismo, la educación es humana y humanizante. En este sentido, las funciones orgánicas son:

- Conservadora del humano como humano, ya que instala, en cada individuo que nace, la historia de la humanidad.
- Socializadora: ya que inculca los modos generales, las maneras particulares y el folklore específico.
- Representativa: impone restricciones a través de la introducción de la normativa superyoica y ofrece alternativas en la restricción.
- Transformadora: de la bestia a lo humano y la posibilidad de adoc-trinamiento rebelde.

En torno al concepto *Epistemología*, las ponentes explicaron la relación del concepto con el término análogo que guarda la gnoseología. Asimismo precisan el antagonismo entre la *doxa* y la *episteme*. Y se re-

firieron, además, a otros conceptos relacionados con la epistemología como el epígrafe *Vox populi vox dei*, la ideación y la heurística, que es invención, descubrimiento y contracción. Además, consideran al *espacio-tiempo* como separadores ideológicos, lo que permite tener o no, un entendimiento de la realidad.

Acerca del concepto *Holoverso* [categoría que se concibe más allá del concepto de “universo” e integra lo multiverso, la antroposfera y la biosfera], las ponentes explicaron que “el modelo de holoversidad es proyecto pedagógico y expresa las categorías de mayor relevancia y su despliegue en las comunidades ecosóficas como una estrategia orgánica y holística que permite desplegar los proyectos pedagógicos de una manera informática y formativa”.

Señalan que el modelo de holoversidad es filial de la utopía en tanto que comparte sus componentes y su racionalidad. La holoversidad, como modelo de sistema abierto universitario, es explicación y es proyecto.

El modelo de holoversidad

Los elementos e interacciones del modelo de holoversidad propuesto: a decir de las conferenciantes, se trata de un modelo pedagógico contemporáneo que se fundamenta en los supuestos siguientes:

1. Reconocimiento del humano en su yo que articula y despliega funcionalmente la biocorporalidad, las necesidades, el pensamiento, el sentimiento y la voluntad.
2. Reconocimiento de la biocorporalidad como construcción y elemento básico en todo proceso humano de formación, creación o trabajo.

Concepto de Biocorporalidad

Las ponentes consideran que se trata de la base material de la existencia, viva, saludable y en movimiento.

Además refieren que las invariantes funcionales de la vida son la conservación de la información y del movimiento.

Asimismo la *biocorporalidad*, como materia viva, es capaz de ocupar un lugar en el espacio, con una forma definida, es reflexiva, autorreflexiva, crítica y autocrítica.

De la complejidad conceptual expuesta por las conferenciantes, el profesor Faustino Hernández recupera los referidos a la educación, en las siguientes reflexiones:

De lo dicho por las académicas, es importante tomar en cuenta que la escuela es el lugar diseñado para plantear, realizar y ejecutar un proyecto pedagógico, ya que este espacio nos brinda la posibilidad de reproducir la técnica dominante y contrapuntearla con los problemas más actuales.

La doctora García, hace mención de que la cultura y la dinámica por la que se transmite de la generación adulta a la generación novel, es por los hechos sociales. En la conferencia la expositora menciona que somos una sociedad “atricial”, es decir, al igual que algunas especies de aves que nacen ciegas, el ser humano, aunque es un ser social no nace socializado o “humanizado”, lo aprende.

En tal sentido, García y Sánchez mencionan funciones orgánicas de la educación: la educación es la encargada de conservar lo humano como humano, pues instala, en cada individuo que nace, la historia de la misma humanidad. Es socializadora, porque inculca los modos generales y las formas particulares del folklore específico de cada una de las regiones. La educación también es representativa, ya que impone las restricciones a través de la normatividad, y ofrece alternativas en la restricción; en otras palabras, impone las normas morales de cada región particular. De igual forma es transformadora de la “bestia” a humano y crea la posibilidad del adoctrinamiento de un individuo rebelde.

Una reflexión como profesores de música es que al hablar de educación musical se hace referencia a todos los fenómenos y elementos que comprenden los procesos de enseñanza y aprendizaje con respecto al ámbito musical. Esto es, el sistema educativo, los programas, los métodos de enseñanza, las instituciones, los responsables, maestros y pedagogos musicales, entre otros. En otras palabras, la educación musical se encarga del desarrollo integral y cognitivo de los estudiantes durante el proceso de enseñanza aprendizaje musical. Esto viene a reforzar la premisa de la doctora Julieta García, quien hace mención de la educación como agente humanizante, es decir, de la misma forma que la educación en general ayuda a la “humanización del individuo”, la educación musical en lo particular es la encargada de socializar en ciertos aspectos al ser humano.

En el holoverso que todo lo abarca, un estudiante –en su biocorporalidad integradora (biológica, espiritual, social) que forma parte de ese holoverso–, nutre su condición emocional, motriz y grupal, con la educación musical que es parte de una educación integral humanizadora.

Epistemología de los Conocimientos Tradicionales: el caso de la docencia en la educación mediada por la tecnología

El viernes 9 de octubre se ofreció la sexta conferencia denominada: *Epistemología de los Conocimientos Tradicionales: el caso de la docencia en la educación mediada por la tecnología*, a cargo del Dr. Federico J. Mancera Valencia, profesor investigador del Centro de Investigación y Docencia. Para acceder a la conferencia completa, ir a la dirección: <https://youtu.be/UcWFII0dAyg>.

La estudiante de maestría en educación, Itzel Alejandra Flores Quiñónez comparte las ideas principales sobre la conferencia de esta manera:

El doctor Mancera menciona que la dimensión transcultural está constituida por aquellos saberes derivados de los convencimientos, mediante la argumentación o de una ética para reconocer, bajo diferentes razones reglas y valores, que cada cultura asume como tal y son reconocidos socialmente.

Identificar los saberes sometidos, los saberes eruditos o ingenuos y los saberes escamoteados o transculturales, nos plantea que tenemos una dimensión interna o un yo interno y una dimensión externa. Esta dimensión externa la podemos entender como una condición colonizadora, es decir, se trata de saberes son de bienes de un conocimiento colonizador. De esta suerte, la descolonización significa un giro que nos puede permitir repensar una condición epistémica distinta: es decir un reconocimiento del saber que se posee desde la periferia hacia el centro, rompiendo así el absolutismo y la condición totalizante que del conocimiento tiene y ha sido impuesto por la cultura occidental (euronorteamericana).

Existe una necesaria gestión del conocimiento y de utilizarlo con fines colectivos y de gobernanza. El doctor Mancera menciona que las culturas, las comunidades y sus territorios, así como las diferentes clases sociales, gestionan su saber, que puede estar en el marco de la edu-

cación informal, en el de la educación no formal, en el de la formal o en el marco de las hoy conocidas educaciones extendidas, las cuales dependen de la tecnología para expandir el conocimiento científico.

Presenta al “animus” y al “psique” como sustento de la complejidad de los conocimientos tradicionales, mencionando que el complejo *psique* es la dimensión de las emociones, afecto e intelecto, y coloca al *animus* como el complejo del estímulo, y empuje de la psique. Plantea que la cohesión de estos complejos permite ese impacto en la praxis y figura en la huella que permite ese estímulo positivo o negativo de un docente sobre el alumno y viceversa.

El doctor Mancera hace la analogía de la educación formal en función de una pecera, y menciona que en la educación formal, sea del nivel que sea, se pretende introducir un monstruoso mundo de conocimiento en los alumnos, sin embargo, podemos visualizar a los estudiantes como pequeños pececitos que ven al mundo a través de una pecera, pececitos que no pueden interactuar con él debido a que no pueden salir de su estanque.

Aunado a esto –dice– hay entre 30 y 60 alumnos en cada aula, con diversas formas y estilos de aprendizaje que, además, están a cargo de una maestra o maestro que puede tener un solo estilo de enseñanza, el cual no abarca las diversas necesidades del estudiantado, y es uno de los factores por los cuales la educación formal no logra el objetivo de imprimir ese monstruoso y vasto mundo del saber en los pececillos dentro de su pecera.

Menciona también que hay saberes y conocimientos tradicionales en la educación, que son conocimientos prácticos emocionales y de creación que suceden en los maestros que viven en su yo y lo exponen en el aula, pero que también se debe tener claro que los maestros tienen posibilidades de generar diálogo cara a cara entre el saber docente y la racionalidad científica y entre el saber docente y el conocimiento tradicional que tienen los niños que adquieren y aprenden, pero que también están implicados otros saberes que generan crisis y contradicción, por ejemplo que la psicopedagogía científica se enfrenta a la manera en la cual vienen los saberes tradicionales por lo que la construcción y la generación del conocimiento resulta extraña.

Refiere también las tensiones encontradas de la educación formal al

educar en casa, ya que tradicionalmente la educación formal es transmitida desde el aula y el contexto escolar, pero ahora ha traspasado esa barrera y se ha extendido desde la escuela hasta la privacidad del hogar, provocando esto un desequilibrio tanto individual como familiar.

Como breve opinión, considero que es muy acertada la postura del doctor Mancera al mencionar que debido a la actual forma educativa, hemos presentado un rotundo desequilibrio en nuestros hogares; y cómo la educación formal ha quebrado toda frontera entre escuela y hogar y ha provocado tensiones tanto para estudiantes y docentes, en el contexto familiar y personal, lo cual ha generado un desbalance socioeducativo.

La prostituta sagrada del conocimiento

El viernes 16 de octubre se ofreció la séptima conferencia la cual estuvo a cargo de la Dra. Evelyn Azucena Elenes. Para acceder a la conferencia completa, ir a la dirección: https://drive.google.com/file/d/1QzhPuJJiv1HRCu3zDNc-F8_3VV3w_bsU/view?usp=sharing.

Esta última exposición, desarrollada por la coordinadora del ciclo de conferencias, llevó el título “La prostituta sagrada del conocimiento”, ya que la conferenciante se inspiró en el diálogo de Platón denominado *El Banquete*, cuyo texto refiere los pensamientos de una figura femenina llamada Diotima, quien en su carácter de filósofa y sacerdotisa, asiste los “partos de ideas” (mayéutica) del inquietante pensador Sócrates, en la Grecia antigua.

La exposición de la doctora Elenes brinda una trayectoria histórica –que parte con Diotima– para mostrar la invisibilización del conocimiento, el arte y la filosofía producido por las mujeres, habida cuenta de un patriarcado implacablemente impuesto y dominante a través de la historia y en cualesquier sistema socioeconómico.

Para fundamentar la “desterritorialización” (borradas del mapa) a que han sido sometido las diversas expresiones femeninas del conocimiento, particularmente del arte, la conferenciante visibilizó y comparó obras de las mujeres con las producidas por varones, en semejantes –o distantes– espacialidades, temporalidades y modalidades. Pero siempre con casos emblemáticos y contrastantes, que ponen a la luz una epistemología colonizada frente a unas epistemes femeninas despreciadas,

pero resistentes, y existentes tras bambalinas. De ese modo recordó, por ejemplo, el evangelio de María Magdalena, desestimado y catalogado en los llamados evangelios “apócrifos” por la tradición del poder eclesial cristiano. Asimismo, mencionó el exilio de las mujeres del campo del arte al comparar las obras de Van Gogh (zapatos viejos, 1886) y la de Eva Gonzales (zapatos blancos, 1789-1850). Las primeras enaltecidas, las segundas, olvidadas y despreciadas.

En esta misma suerte, contrastó las portadas de la revista Vogue donde aparece la figura de Frida Khalo sometida a las instancias del poder. Lo cual contrasta con la imagen de una indígena que aparece en la portada de la revista Cuartoscuro, en torno a visibilizar la cultura de la mujer del Itsmode Tehuantepec, zapoteca, en esa imagen.

La conferenciante habló además de las luchas feministas y sus expresiones artísticas, académicas –epistemológicas– registradas en los últimos dos siglos (en Guatemala, Argentina, Chile, México...) como respuesta al sometimiento, sobre el argumento de que todo conocimiento implica una posición política y una desterritorialización. Y desde la idea de que “la episteme entra por la mirada...”

En ese sentido abordó el fenómeno actual de la educación a distancia, a través de la tecnología telemática, la cual no toca otras fibras como las emocionales y se queda en la transmisión didáctica de los contenidos disciplinares. Además, dijo que tal modalidad es excluyente y clasista, carece de programas para hablantes indígenas, donde las madres y mujeres son clave para la enseñanza de la lengua materna y la transmisión cultural a los infantes.

Al finalizar la ponencia, se generó un espacio de preguntas y respuestas que propiciaron una conversación con la conferenciante, quien luego recibió muestras de agradecimiento por haber organizado y coordinado este ciclo de conferencias.

Las reseñas reportadas aquí por las y los estudiantes de posgrado del CID buscan animar el interés por el tema de la epistemología en tiempos de la pandemia, a partir de este ciclo de conferencias. De las ponencias de los especialistas emergieron interesantes conversaciones en las que participaron diferentes académicos y estudiantes de diversos sitios del país, lo cual sería conveniente revisar si es deseo del lector profundizar sobre los tópicos.

Es importante reiterar que la pandemia ha obligado a utilizar las nuevas tecnologías de información y comunicación para continuar el trabajo académico, el cual requiere de la participación reflexiva de estudiantes y profesores. Y justamente, ante esta tesitura, surge la necesidad de ahondar sobre la epistemología de la educación a distancia que este texto modestamente documenta desde la intervención de sus participantes.

PANDEMIA Y EDUCACIÓN

Educación y salud: dos caras de la misma moneda ante la crisis del Covid 19

Experiencias y reflexiones del profesorado del CID

La pandemia Covid19 dejó al descubierto realidades que si bien han estado presentes en el debate durante décadas, ahora se manifiestan de manera más cruda y directa. No obstante los momentos de crisis son también una oportunidad de aprendizaje, son periodos para reflexionar acerca de nuestra responsabilidad como ciudadanos y acerca del papel del Estado y el bienestar social.

Aunque los problemas que aquejan a México en este momento son incontables, vale la pena detenerse un poco para analizar la manera en que los fenómenos de salud y educación se encuentran imbricados.

En términos generales la emergencia sanitaria ha puesto en evidencia:

La vulnerabilidad de los seres humanos frente a la naturaleza. El Covid19 nos recordó que somos seres biológicos, que formamos parte de un ecosistema, que nuestro mundo de asfalto y concreto no es garantía de aislamiento, seguridad y control. No somos dueños del mundo, pertenecemos a la tierra, formamos parte de la naturaleza y debemos ser respetuosos de ella.

Las limitaciones de la ciencia. El avance desmedido en los diversos campos del conocimiento ha creado la mitología del poder ilimitado de la ciencia, y con ello la ilusión de que podemos controlar nuestro

destino como especie. Pero la arrogancia humana se desmorona frente a un microorganismo que ni siquiera puede ser considerado como un ser vivo. La medicina contemporánea tiene más preguntas que respuestas cuando se trata de desafíos de carácter global como el que estamos enfrentando.

La fragilidad de los sistemas político, económico y social. Como toda producción humana los sistemas formalmente establecidos reproducen también nuestras debilidades, somos víctimas de nuestro propio éxito, logramos colonizar hasta el último rincón del planeta, unir economías y regiones, multiplicarnos de manera inimaginable. Pero nuestro modo de vida está sostenido de forma precaria, el Covid19 no es únicamente un problema de salud, con su avance imparable las economías se tambalean y los sistemas políticos se ven amenazados, impotentes y en algunos casos desbordados.

Las enormes brechas de la desigualdad. Los momentos de crisis desnudan los vicios de la sociedad, no es que hayan sido invisibles, pero en tiempos de “normalidad” suele ser más sencillo mirar hacia otro lado. Cuando hay un estado de emergencia queda al descubierto de manera descarnada y curda la injusticia y la marginación, quienes tienen acceso a los servicios de salud son las personas que tienen los recursos y las posibilidades económicas; quedan en el olvido los socialmente vulnerados y marginados.

Un elemento que se destaca a lo largo de estos meses en que hemos enfrentado la pandemia, es la importancia de contar con sistemas de salud pública robustos, de pronto la vida de las personas depende de la capacidad del Estado para atender la demanda de servicios básicos.

Es paradójico que en tiempos de crisis se vuelva la mirada hacia modelos que desde el poder económico, nacional e internacional, habían sido desdeñados. Desde el modelo de libre mercado, durante más de treinta años se ha pugnado por el adelgazamiento del Estado, por limitar el gasto público y abrir los sistemas de salud a la libre competencia, es decir la primacía del lucro por encima del bienestar social.

Esta posición condujo en México al desmantelamiento del sistema hospitalario, los servicios de salud pública fueron despreciados, vilipendiados y finalmente dejados en el abandono, con la esperanza de que, frente a la competencia privada, murieran de muerte natural. Pero,

resulta que el personal de esos hospitales, mal equipados y llenos de carencias, es el que ahora se encuentra en primera línea haciendo frente a la pandemia, remontando una situación precaria en cuanto a recursos e infraestructura.

Las lecciones en el caso de la salud nos obligan a mirar hacia la escuela, el fenómeno antes descrito se replica en el campo educativo, las presiones para terminar con lo que los representantes de los intereses económicos llaman “el monopolio de la educación pública” ha colocado al sistema educativo en una situación crítica:

Las escuelas fueron abandonadas por el Estado, poco a poco, a lo largo de las últimas décadas, se fue dejando bajo la responsabilidad de los colectivos escolares la gestión de los recursos para su subsistencia, en búsqueda de los ilusorios beneficios que traen consigo la autonomía. De tal manera que se puede observar una correspondencia entre el servicio educativo que reciben los estudiantes y sus condiciones de vida, el extraño fenómeno de escuelas públicas de primera, de segunda y de tercera ¿Si todas son escuelas públicas por qué se dan esas diferencias? Evidentemente no ha habido en la política educativa la intención de compensar las desigualdades sociales, brindando los mayores beneficios a quiénes más los necesitan.

La retribución económica para los docentes se convirtió en una carrera individual e individualista, en la que los beneficios se obtienen de manera diferencial a partir una dudosa evaluación del desempeño docente, en la que el que adquiere más credenciales recibe mayores beneficios. Pero, los 30 años de Carrera Magisterial en educación básica han demostrado que no hay diferencias sustanciales en los resultados educativos, a pesar del sistema de estímulos económicos.

La formación de docentes en servicio es un mercado donde el propio Estado prohijó el surgimiento de escuelas cuyo único propósito es obtener beneficios económicos y acreditar grados sin regulación de ninguna especie, es más sencillo abrir una institución de educación superior privada que poner un puesto de tacos en la esquina.

La educación pública ha sido atacada y desacreditada a través de campañas mediáticas en las que se invierten cantidades exorbitantes de dinero, obviamente hay intereses muy fuertes detrás de esta aversión hacia las escuelas que dependen del Estado.

El Covid19 ha puesto en relieve algo que se sabe desde hace mucho tiempo: la política educativa de los últimos años nos ha heredado un sistema educativo débil y con grandes limitaciones para dar respuesta a las necesidades de la población, principalmente a los más desfavorecidos.

Ante la contingencia resultó obvio que quienes cuentan con acceso a los medios electrónicos y a las herramientas digitales, de alguna manera han podido continuar con sus estudios y atemperar los estragos de una situación tan compleja, pero los marginados, los que no cuentan con los recursos mínimos, se han quedado como siempre a la zaga.

Ahora que se habla del mundo después del Covid19, es necesario dimensionar la impronta de esta situación, la historia nos ha enseñado que los seres humanos solemos repetir los mismos errores y que el olvido indolente es más cómodo que el aguijón crítico de la memoria.

Debemos luchar contra el olvido y mirar críticamente nuestra realidad. Mirar los problemas que nos ha heredado, no el Covid19 sino un sistema político-económico indolente e insensible ante las necesidades sociales, es imperativo luchar por fortalecer los servicios públicos de salud y de educación.

Tenemos el deber moral de luchar por la construcción de un sistema que garantice los servicios sociales básicos para toda la población, el deber de repensar nuestras opciones y trabajar por un mundo más humano y equitativo.

PANDEMIA Y EDUCACIÓN

Sucesos del estudiante dentro del confinamiento

Experiencias y reflexiones del profesorado del CID

El confinamiento vino a traer a todos un caos en distintos aspectos de la vida, ya que las modificaciones de la rutina generan en la mente un reacomodamiento de los procesos o actividades a realizar, a su vez la pérdida de empleos, el cambio en los horarios laborales y la situación de llevar la oficina a la casa, dejando en dos aparatos comunes la información y actividades cotidianas, la computadora y el celular se han hecho indispensable para el ámbito laboral y escolar.

En periódicos, televisión, radio hasta en los mensajes cotidianos se menciona la situación del SARS-Cov-2 y las recomendaciones ante el confinamiento generado, dedicando a poblaciones vulnerables principalmente: adultos mayores, niños, personal médico. Una pregunta que surge en el ámbito académico y los estudiantes ¿qué procede?, ¿cuál es la situación de los estudiantes media superior y superior?. Se encuentran en una edad que no es considerada vulnerable, pero forman parte de la población, son quienes salen de manera constante a convivir. Pero, ¿qué pasa en su proceso de adaptación? Los cambios vividos en su proceso académico, psicológico y social al momento de dejar de asistir a una institución y solo estar frente a una computadora para avanzar en su aprendizaje; las consecuencias del confinamiento han sido variadas, dejaron de asistir a la institución, de ver a sus compañeros, tener contacto físico con otras personas, entre otras.

Claro, depende de las actividades que acostumbraban con anterioridad, sin embargo, una rutina, en un joven estudiante, suele ser ir a la escuela, convivir con sus compañeros, en la tarde dedicarse a trabajar o realizar las tareas, en fin de semana salir, solo caminar para despejarse o distraerse o hasta reuniones con compañeros y amigos. Sobre la rutina escolar, en el momento poder preguntar dudar y ser contestadas, ya sea por docentes o compañeros, caminar entre los pasillos saludar, sonreír o simplemente pasar desapercibido por el resto. Sin saberlo, existía una sensación de libertad en el momento de estar donde desearan.

Sin embargo, la falta de contacto entre los compañeros, el caminar libremente por los pasillos, el escuchar y abrazar a compañeros en las aulas ha cambiado su forma de ver las cosas, ya que algunos se encuentran pendientes de las noticias, lo cual les causa ansiedad o angustia, otro el no poder salir les genera frustración, a tal grado que empiezan a sentir una pérdida del control de sus emociones, las cuales pueden subir y bajar tan de prisa que requieren un apoyo para poder manejarlas. Es decir, hace que las emociones se encuentren presentes, con sensación de soledad y nostalgia.

Esto cuando se conocen los estudiantes entre sí, sin embargo tenemos otra situación, las personas nuevas en una institución, las cuales solo han conocido una plataforma y en las mejores condiciones a un docente mediante conferencias virtuales, en esa situación al menos saben cómo luce y el tono de voz del docente. Por otra parte, algunos ni siquiera llegaron a conocer mediante una foto a cargo de sus materias. Eso puede llegar a generar falta el sentido de pertenencia, de saber que hay un espacio físico que los espera con el espacio para sus estudios. Aunado a esto la plataforma se convierte la interacción directa con la escuela, donde solo ven los deberes y las fechas para entregarlos, eso genera en algunos estudiantes estrés para cumplir.

El estrés en el ámbito educativo se presenta por los retos exigentes y la forma de hacerles frente como el tiempo, los medios con los que cuenta, la situación académica, por ello, se suele presentar un miedo al fracaso, posteriormente se genera un impulso a evitar esa situación y el deseo de abandonarlo todo. Por ello, es la necesidad de cuidar las expectativas; tener presente una motivación para realizar cada una de las actividades diarias, mediante la generación de objetivos a corto y mediano plazo; organizarse en horarios con el respeto de los tiempos

de hábitos como alimentación y sueño.

En ocasiones la forma de realizar las tareas académicas es en horarios que no se realizaban con anterioridad, es decir, en la madrugada; el hecho de tomar las clases desde la cama o a medio dormir, el dejar las cosas a último momento sin pensar que la conexión se pierda o que existan dificultades para subir los trabajos en la plataforma predeterminada. Éstos son algunos de los nuevos hábitos generados durante el confinamiento, las emociones o sensación de estrés o frustración se manifiesta mediante síntomas corporales como el insomnio, exceso o falta de apetito, desánimo, exacerbación de las emociones negativas.

Es de suma importancia el vigilar la sensación o conjunto de emociones presentes para promover los descansos, flexibilidad de trabajos, apoyarse con compañeros, mantener las rutinas familiares y de no ser posible, generar nuevas rutinas. Encontrar maneras de expresar los sentimientos como temor, frustración, tristeza, mediante actividades diversas como ejercicio físico, tareas domésticas diarias, cantar, bailar, alimentación saludable, rutinas habituales de sueño, actividades de ocio, en general actividades saludables y relajantes.

La situación familiar también es importante en el estudiante, debido a la existencia de inestabilidad económica, emocional, de comunicación. Ya que, en ocasiones éstos deben de ponerse a trabajar dejando de lado sus estudios, para solventar la situación económica de su hogar, lo cual les genera minimizar los tiempos de atención a las actividades o hasta de las clases virtuales, ya que existe la exigencia de encender la cámara y si se encuentran trabajando o en parques les genera estrés por la posibilidad de ser burlado por sus compañeros.

Entre las recomendaciones en diversos lugares, las más comunes suelen ser: minimizar el tiempo de conocer noticias que generen ansiedad o angustia, buscar información confiable para protegerse de la situación actual, principalmente de autoridades locales, nacionales u organismos internacionales para discernir de rumores a lo real; estar en contacto con seres queridos o cercanos, la sensación de cercanía ayuda a manejar emociones, para no dejarlas que nos dominen como persona.

Como seres humanos tenemos la capacidad de la resiliencia, con lo cual se pueden encontrar maneras de salir adelante, enfrentar el confinamiento de la mejor manera, y establecer aprendizajes que de otra ma-

nera no se establecerían, ya que el ser estudiante de manera presencial limita, en ocasiones, el uso constante de la tecnología.

Pero, el ser humano alcanzará acostumbrarse o adaptarse a este confinamiento para cuando tengamos que volver a generar nuevas rutinas, ya que no se puede decir que a la misma rutina antes del confinamiento, ya que no somos los mismos y las cosas poco a poco han ido cambiando en esta realidad, que aunque nunca es estática, pero en ocasiones no percibimos tan fácilmente sus modificaciones.

MARIA SILVIA AGUIRRE LARES

Profesora investigadora del Centro de Investigación y Docencia

PANDEMIA Y EDUCACIÓN

Al mal tiempo... buena resiliencia

Experiencias y reflexiones del profesorado del CID

Durante la contingencia derivada de la pandemia por Covid 19, las estrategias de trabajo usualmente utilizadas dejaron de ser pertinentes. De la noche a la mañana se tuvo que echar mano de las herramientas de trabajo a distancia que anteriormente servían sólo como apoyo del trabajo presencial, fuese este en los espacios del CID o directamente con los grupos de la Maestría. La migración vino acompañada de no pocos retos. ¿Cómo hacer para que los instrumentos de investigación llegaran a las y los informantes? ¿Qué hacer para que el alumnado mantuviera su compromiso con la tarea? ¿Cómo ajustar toda la planeación de trabajo? ¿Qué riesgos acecharían a nuestra salud?

Ante todas las amenazas de la nueva e inentendible situación, el trabajo colaborativo vino a fortalecer el ánimo. Desde el verano de 2019, Martha Silvia Juan Carlos y yo nos constituimos en un equipo que perseverantemente hemos acometido la tarea de formar al alumnado en la práctica de la investigación educativa. Siendo personas tan diversas hemos sorteado nuestras diferencias académicas ponderando nuestra experiencia y formación profesional por encima de las discrepancias teóricas o metodológicas. Debido a ello, hemos conseguido que el clima de trabajo con el alumnado esté permeado por la confianza y la colaboración entre pares.

Así que, en marzo, cuando nos cayó la sorpresa del “quédate en casa”, hicimos acopio de nuestros conocimientos y experiencia con las tecnologías para el estudio a distancia. Recordamos al Moodle, al Skype y, por supuesto al correo-e y otras herramientas ya muy conocidas. Desde el CID, Luis Álvarez sacó un alud de herramientas y se aplicó en capacitarnos en su uso; las alumnas y los alumnos también compartieron los recursos que, a su vez, estaban utilizando con sus grupos o en sus otras funciones educativas. Al mal tiempo pusimos buena cara y mucho desinfectante, sanitizante, gel, cubre bocas y otras linduras a las cuales encomendamos nuestra seguridad.

Las actividades continuaron y, sorprendentemente, fuimos capaces no sólo de mantener el trabajo de equipo, sino que este se vio beneficiado por la “nueva normalidad”. Nos hemos reunido consistentemente, desterramos los tiempos muertos del cafecito y el cigarrito: nada interrumpe nuestro trabajo. Aún con los ladridos de los perros que saludan a Juan Carlos; las exigencias de atención de mis gatos o las anécdotas de Martha Silvia, el ritmo se sostiene desde el ya muy familiar Zoom.

Hemos podido dar más acompañamiento al alumnado porque las tecnologías acortan las distancias y el tiempo. Nos podemos reunir durante las tardes de la semana, además de los sábados de la asesoría grupal. Como no utilizamos tiempo en el traslado a Juárez, de lunes a viernes estamos en posibilidad de revisar avances, retroalimentar temas, orientar el desarrollo de las investigaciones individuales. Las y los 23 alumnos se han mantenido constantes en su asistencia y compromiso.

Hasta el pasado mes de septiembre la pandemia nos había respetado, pero octubre se nos presentó con 3 alumnas contagiadas, además de aquellas que tienen familiares enfermos. El ambiente se ha enrarecido, se percibe el cansancio del alumnado, dos alumnos tienen bebés que apenas nacieron durante el confinamiento social. Una alumna está lactando y se cuida de no encender la cámara cuando alimenta a su bebé. Se quejan de las jornadas de trabajo sin fin, los mensajes que no paran de llegar a sus celulares, la sobrecarga del trabajo doméstico que se traslapa con el educativo. Aunque el alumnado se esfuerza por ponerle buena cara al mal tiempo, no tengo certeza de cuánta resiliencia serán capaces de generar.

HOMERO ALÁN ESTRADA HERNÁNDEZ

Profesor investigador del Centro de Investigación y Docencia

PANDEMIA Y EDUCACIÓN

¿Y después...?

Experiencias y reflexiones del profesorado del CID

“Los dioses nos crean muchas sorpresas; lo esperado no se cumple y un dios abre la puerta a lo inesperado”

EURÍPIDES

No podemos negar que la pandemia provocada por el virus SARS COV19 nos tomó prácticamente a todos por sorpresa, sobrepasó los límites de nuestra imaginación, su rápida propagación podría predecirse fácilmente pues en un mundo ampliamente comunicado, donde cualquier viajero puede trasladarse en relativamente poco tiempo de un lugar a otro del planeta, no es difícil imaginar como el mencionado virus alcanzó prácticamente todos los países.

Lo extraordinario es la virulencia del mismo, su índice de infección y de mortalidad; además, por supuesto la duración de la emergencia de la cual aún no podemos salir, y a pesar, de la aprobación y aplicación de algunas vacunas parece todo apuntar a que el trecho para alcanzar el umbral es aún incierto.

El SARS COV19, mostró la fragilidad de la especie humana, de hecho, la humilló, pues en algunos momentos la humanidad se mostraba soberbia ante los avances que había logrado en la ciencia y la tecnología, tan era así que perdió la capacidad de asombro ante los nuevos inven-

tos y descubrimientos que parecían formar parte de la cotidianidad. La pandemia en términos generales ha afectado lo mismo a naciones ricas y desarrolladas, que a la pobres y subdesarrolladas, nos ha convertido poco a poco en protagonistas de su presencia y de sus efectos.

Una de sus primeras víctimas han sido las comunidades escolares, pues fueron las instituciones educativas las primeras en ser obligadas a cerrar sus puertas físicas, y casos como el de nuestro país aún permanecen así, después de diez meses, además de que las autoridades educativas y sanitarias han dispuesto que serán las últimas en abrir por el riesgo que existe que se conviertan en un foco de propagación del virus.

Evidentemente, la pandemia desnudó las profundas desigualdades que existen dentro de nuestro Sistema Educativo, las condiciones en que los niños, niñas, jóvenes, no son las mismas, condiciones consecuencia de un modelo económico que privilegia el mercado sobre las personas, de políticas educativas que han fracasado en reducir la brecha de desigualdad en las oportunidades escolares de los que menos tienen. La pandemia en realidad ahondó profundamente esas desigualdades, como se mencionó las escuelas cerraron sus puertas físicas, la mayoría abrió las virtuales, sin embargo, ello no ha sido suficiente pues aún muchos estudiantes están rezagados o se vieron orillados a abandonar el Sistema Educativo.

No es el punto de atención de este escrito abundar sobre estas circunstancias, pues han sido inteligentemente enunciadas por quienes han precedido con sus reflexiones en este espacio. La idea es que reflexionemos sobre la pregunta que es el título de este documento, ¿y después de que la pandemia haya sido superada? Pretendemos acaso volver a la que hemos denominado “normalidad” anterior por supuesto a la emergencia sanitaria, sí esto es así no hemos aprendido nada, no podemos simplemente volver a las aulas y continuar con la inercia, como un objeto inanimado lo hace cuando esta en movimiento, ¡No! es necesario que repensemos a la escuela, debemos aprender y enseñar a enfrentar la incertidumbre en primer lugar, para que sucesos como estos no nos tomen tan desprovistos de reacción, indudablemente tampoco debemos simplemente decir punto y aparte, va el siguiente contenido, la siguiente actividad, como comunidad escolar nos vemos obligados a ayudar a los que se quedaron atrás, innovar pensar en estrategias efectivas donde cada estudiante se convierta en tutor de su

compañero que no pudo seguir el ritmo porque las condiciones de vida no se lo permitieron; evidentemente se tiene que definir acciones para reintegrar a quienes abandonaron la escuela.

A las autoridades educativas de la mano con el magisterio nacional les corresponde revisar y replantear las políticas para atenuar al menos las profundas desigualdades en las oportunidades educativas que existen entre quienes se encuentran en edad escolar, la tarea no va a ser fácil, el contexto en general del país es de una profunda crisis económica, la imaginación y la creatividad se tiene que poner en juego.

El papel mismo de la escuela esta a debate, cuando se les cuestionaba en los medios de comunicación a las y los estudiantes qué era lo que extrañaban se su escuela, la respuesta era generalmente el poder convivir con sus compañeros, saludar a sus docentes, pocos contestaron extrañaban los contenidos, las clases, ello nos obliga a pensar en una escuela más humana, más cercana si se puede decir al alma de sus alumnas y alumnos.

Como se puede apreciar lo anterior no solo más que ideas, sueños quizás inconexos, espero haber sembrado la inquietud y no dejar pasar a la ligera el después, pues de ello depende el futuro mismo de la escuela y de las generaciones que vivirán el mundo del mañana.



SECRETARÍA
DE EDUCACIÓN
Y DEPORTE



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