

majta

Revista de
investigación educativa,
formación y
profesionalización docente

Volumen 03, número 06 (Julio-diciembre de 2025) ISSN: 2992-6858



CRESON
Centro Regional de Formación
Profesional Docente de Sonora

**majta**

Revista de
investigación educativa,
formación y
profesionalización docente

Publicación editada por el Centro Regional de Formación Profesional Docente de Sonora (CRESON), Reserva de Derechos al Uso Exclusivo número 04-2022-111717481900-102, ISSN: 2992-6858

Majta. Revista de investigación educativa, formación y profesionalización docente es una publicación académica semestral, dictaminada por pares en modalidad doble ciego, que busca contribuir a la difusión de la investigación educativa para fortalecer el diálogo en la comunidad académica especializada en la materia.

Directorio

Dr. Luis Ernesto Flores Fontes
Director

Dra. María del Socorro Arvizu Arvizu
Editora en jefe

Dra. Alejandra Meza Noriega
Coordinadora editorial

L. D. G. Jesica Loustaunau Rodelo
Diseño de imagen

Héctor López
Diseño editorial

Servicios editoriales

Magdalena Frías
Corrección de estilo

Mariana Alfaro
Maquetación

Crédito de la fotografía:

Cortesía del Centro Regional de Educación Normal (CREN) "Rafael Ramírez Castañeda".



Esta fotografía, que actualmente se encuentra enmarcada en las oficinas del Centro Regional de Educación Normal (CREN) "Rafael Ramírez Castañeda", corresponde a personal (docente, administrativo y manual) fundador de esta institución. Se trata del ciclo escolar 1972-1973.

Majta. Revista de investigación educativa, formación y profesionalización docente, volumen 03, número 06, julio-diciembre de 2025, es una publicación electrónica semestral editada por el Centro Regional de Formación Profesional Docente de Sonora. Carretera federal 15, km 10.5, colonia Café Combate, C. P. 83165, Hermosillo, Sonora, México. Teléfono (662) 1080630. majta.creson.edu.mx / Contacto: majta@creson.edu.mx. Editora en jefe: María del Socorro Arvizu Arvizu. Reserva de Derechos al Uso Exclusivo número 04-2022-111717481900-102, ISSN: 2992-6858, ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor.

Índice

5 Editorial

- 7 Contribución de un Sistema de Información Geográfica normalista para la práctica docente en contextos vulnerables**
Contribution of a Normalist Geographic Information System to Teaching Practice in Vulnerable Contexts
Tito Fernando Piñeda Verdugo
Fabián Matteotti Aguilar
Andrea Maricela Lira Beltrán

- 27 Práctica docente, autonomía profesional y la promoción de aprendizajes significativos en telesecundaria**
Teaching Practice, Professional Autonomy and the Promotion of Meaningful Learning in Telesecundaria
Alejandro Reyes Juárez

- 47 Explorando el patrimonio musical: representaciones sociales entre alumnado de educación musical en la UNAM (2024)**
Exploring Musical Heritage: Social Representations among Music Education Students at UNAM (2024)
Pablo Alejandro Suárez Marrero
Yohany Le-Clere Collazo

- 66 Saberes y sentires de la experiencia pedagógica de estudiantes con discapacidad auditiva: narrativas de docentes normalistas de la Escuela Normal Estatal de Especialización**
Knowledge and Lived Experiences in Pedagogical Practice with Deaf Students: Narratives of Teacher Educators from the Escuela Normal Estatal de Especialización
Marcela Miranda Romero
Fabiola Osuna Rojas
Lizet Cienfuegos Rascón

- 82 Entre la escuela y el trabajo: experiencias de mujeres de origen boliviano de Ushuaia**
Between School and Work: Bolivian Women Experiences in Ushuaia
Julieta Taquini

Editorial

Estimado lector y estimada lectora, hoy tienen frente a sus ojos el Vol. 03, Núm. 6 de la revista *Majta*, una edición muy especial, ya que por primera vez recibimos el apoyo de dos becarias de la Secretaría de Ciencia, Humanidades y Tecnología (SE-CIHTI), estudiantes del Posgrado Integral en Ciencias Sociales (PICS) de la Universidad de Sonora (UNISON), como parte de su proyecto de servicio social.

La incorporación de estas estudiantes a nuestro proceso editorial es relevante, puesto que no sólo han permitido mejorar el flujo de trabajo gracias al rediseño de las plantillas de seguimiento, sino que han realizado revisiones encaminadas al futuro ingreso de la revista al Catálogo 2.0 de Latindex, participado en el proceso de selección de dictaminadores y contribuido a la incursión de la revista en el mundo de las redes sociales.

Así, la revista se prepara para caminar hacia su solidificación, reuniendo los elementos necesarios para la conformación de órganos editoriales institucionales e interinstitucionales que la respalden y garanticen su continuidad, mientras atiende su razón de ser: la publicación de artículos científicos dedicados a la investigación educativa, dotados de rigor académico y pertinencia social.

En este número, presentamos, en primera instancia, el artículo “Contribución de un Sistema de Información Geográfica normalista para la práctica docente en contextos vulnerables”, en el cual docentes investigadores de la Escuela Normal Superior del Estado de Baja California Sur abordan la problemática de la elaboración de diagnósticos socioeducativos a través de un Sistema de Información Geográfica (SIG) que integra datos educativos, económicos y socioculturales de la región. De acuerdo con sus resultados, el SIG no solo permite caracterizar contextos socioeducativos, sino identificar necesidades y áreas de oportunidad en las comunidades escolares, facilitando con ello la toma de decisiones de índole pedagógico.

Seguidamente, en el artículo “Práctica docente, autonomía profesional y la promoción de aprendizajes significativos en telesecundaria”, por Alejandro Reyes Juárez, se aborda la práctica docente en telesecundaria desde un enfoque contextual y crítico, destacando sus retos en el marco del Plan de Estudio 2022, e incorporando testi-

monios de docentes en distintos estados del país, con énfasis en las desigualdades estructurales que enfrenta esta modalidad.

Por su parte, en el texto “Explorando el patrimonio musical: representaciones sociales entre alumnado de educación musical en la UNAM (2024)”, de la autoría de Pablo Alejandro Suárez Marrero y Yohany Le-Clere Collazo, de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y a Universidad de La Habana, respectivamente, se busca entender los procesos dinámicos de significación colectiva y construcción social en torno al patrimonio musical que realiza alumnado de la Facultad de Música de la UNAM.

Se incluye además el artículo “Saberes y sentires de la experiencia pedagógica con estudiantes con discapacidad auditiva: narrativas de docentes normalistas de la Escuela Normal Estatal de Especialización”, por las docentes Marcela Miranda Romero, Fabiola Osuna Rojas y Lizet Cienfuegos Rascón, de la Escuela Normal Estatal de Especialización (ENEE), quienes nos presentan un estudio en el que se proponen conocer la experiencia pedagógica, los ajustes razonables y el sentir de un grupo de normalistas durante su práctica en la atención a estudiantes con sordera.

Por último, presentamos “Entre la escuela y el trabajo: experiencias de mujeres de origen boliviano de Ushuaia”, un importante artículo cuya relevancia radica en la intersección entre trayectorias escolares, migración, género y desigualdad social. El artículo dialoga con problemáticas centrales de la educación contemporánea, explorando la resignificación del trabajo y las tareas de cuidado como experiencias formativas y no sólo como obstáculos para la escolarización, así como el abordaje intergeneracional de las trayectorias (migrantes, hijas y nietas de migrantes). El artículo, escrito por Julieta Taquini, de la Universidad Nacional de Tierra de Fuego, recupera la centralidad de las desigualdades de género, migración y clase, el papel del trabajo y las tareas de cuidado en las trayectorias escolares, la valoración de la educación como posibilidad de transformación social y la necesidad de políticas educativas que no dependan sólo del esfuerzo individual. Con ello, abre la puerta a futuras investigaciones para el diseño de políticas públicas más inclusivas.

El equipo editorial de *Majta* agradece su atención, y les invita a estar pendientes del espacio de la revista en redes sociales (facebook/majta), donde se comunicará oportunamente la apertura y cierre de convocatorias, extractos de los artículos publicados y diversos temas de interés, con la ambición de contribuir con un pequeño grano de arena a la difusión de la ciencia desde nuestro árido rincón del mundo.

María del Socorro Arvizu Arvizu

Editora en jefe

Hermosillo, Sonora, 19 de diciembre de 2025

Contribución de un sistema de información geográfica normalista para la práctica docente en contextos vulnerables

Contribution of a Normalist Geographic Information System to Teaching Practice in Vulnerable Contexts

Tito Fernando Piñeda Verdugo*

Escuela Normal Superior del Estado de Baja California Sur "Prof. Enrique Estrada Lucero"

Fabián Matteotti Aguilar**

Escuela Normal Superior del Estado de Baja California Sur "Prof. Enrique Estrada Lucero"

Andrea Maricela Lira Beltrán***

Escuela Normal Superior del Estado de Baja California Sur "Prof. Enrique Estrada Lucero"

Resumen

Con la última reforma educativa en México, maestros y maestras de escuelas públicas requieren elaborar diagnósticos socioeducativos sobre las comunidades escolares donde participan, con el fin de contextualizar su práctica docente. En este sentido y después de hacer una revisión de los documentos base de educación básica, en la Escuela Normal Superior de Baja California Sur se diseñó un Sistema de Información Geográfica (SIG) y se integraron datos educativos, económicos y socio-culturales de la región, que permitieran a los normalistas realizar caracterizaciones de los contextos escolares donde realizan sus prácticas docentes. El objetivo de la presente investigación es identificar las contribuciones de dicho SIG a los diagnósticos socioeducativos de los contextos escolares para con ello situar la práctica docente. Se utilizó el método de investigación-acción con 27 estudiantes de maestría, quienes son a su vez, docentes en servicio. Las personas colaboradoras identificaron escuelas públicas en zonas urbano-marginadas y realizaron caracterizaciones de dichos contextos escolares, tales caracterizaciones fueron analizadas y discutidas en asamblea. Después de una reflexión sobre la práctica docente en estos contextos, se culminó con la creación de una serie de principios básicos dirigidos a quienes ejercen

* Correo: tpineda.labnie@normales.mx | ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0005-5270-2674>

** Correo: fabianmatt35aguilar@gmail.com | ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0004-0169-0119>

*** Correo: alira.labnie@normales.mx | ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0004-5855-1750>

la docencia en contextos vulnerables. Los resultados mostraron que el SIG permite caracterizar contextos socioeducativos, identificar necesidades y áreas de oportunidad en las comunidades escolares, con el propósito de facilitar la toma de decisiones situadas de índole pedagógico.

Palabras clave:

Sistema de Información Geográfica (SIG), práctica docente, tecnología educativa, diagnósticos socioeducativos

Abstract

With the latest educational reform in Mexico, teachers in public schools are required to conduct socio-educational diagnoses of the school communities they serve in order to co-design a territorially contextualized analytical plan. After reviewing the foundational documents of basic education, the Normal Superior School of Baja California Sur developed a Geographic Information System (GIS) integrating educational, economic, and sociocultural data from the region. This system aimed to enable normalist students to characterize the school contexts in which they conduct their teaching practices. The objective of this research is to identify the contributions of this GIS in performing socio-educational diagnoses of school contexts and in situating their teaching practices accordingly. The study employed the action-research method with 27 master's students, who are also in-service teachers. Participants identified public schools in urban-marginalized areas and conducted characterizations of these school contexts, which were analyzed and discussed in an assembly. Following a reflective process on teaching practices in these contexts, the study culminated in the creation of a set of basic principles for teaching in vulnerable contexts. The results demonstrated that the GIS facilitates the characterization of socio-educational contexts, the identification of needs and opportunities within school communities, and supports context-specific pedagogical decision-making.

Keywords:

Geographic Information System (GIS), teaching practice, educational technology, Socio-educational diagnoses

INTRODUCCIÓN

El desarrollo desigual y la pobreza se han profundizado en gran parte del sur global (Piketty, & Zucman, 2014; Santos, 2003), y afectado de manera particular a las infancias (Stewart, & Okubo, 2017). Esta creciente asimetría social, de carácter estructural e inherente a la economía de mercado, plantea nuevos retos para los sistemas educativos en todo el planeta (Cruces et al., 2014; Cuenca, & Pérez, 2025; Gasparini et al., 2011; López et al., 2021).

La Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) ha señalado que niños, niñas y adolescentes (NNA) constituyen el grupo etario de mayor vulnerabilidad (Sunkel et al., 2017). En México, las cifras del Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (Coneval, 2020) muestran que entre 2018 y 2020 la proporción de NNA en situación de pobreza pasó de 50 % a 52 %. En el 2024, 1 de cada 2 infantes de cinco años o menos vivía en pobreza por ingreso y, según organizaciones no gubernamentales (ONG), los datos oficiales “revelan que 73 de cada 100 personas nacidas en el 20 por ciento de hogares con menos recursos económicos no logran superar la pobreza por ingresos en la edad adulta” (Zepeda, 2025). Este escenario compromete el derecho a la educación, visto así, se convierte en un desafío para el sistema educativo mexicano (Gil Antón, 2019). Uno de los retos que plantean especialistas como Gil Antón (2019), es el diseño de políticas públicas y líneas de acción, a partir del reconocimiento de las inequidades educativas que provoca un fenómeno como la pobreza.

Se entiende que el magisterio no puede transformar por sí mismo las condiciones materiales en las que se desenvuelven sus estudiantes, pero tampoco soslayar los fenómenos y procesos que configuran el desarrollo desigual de los territorios de los que forman parte. Esto último, simplemente, porque se encuentran día a día en la primera línea de batalla. Además, las últimas reformas educativas, y especialmente los Planes y Programas de Estudio 2022 (SEP, 2024), depositan en las y los docentes la responsabilidad de planificar sus estrategias didácticas y procesos de aprendizaje atendiendo fenómenos que muchas veces subyacen a la pobreza, lo que plantea nuevas tensiones entre las exigencias institucionales y las posibilidades reales de acción en contextos vulnerables.

Esta orientación curricular, sin embargo, al mismo tiempo que abre posibilidades también corre el riesgo de invisibilizar la posición estratégica que ocupan docentes como burócratas a nivel de calle (Binhas, 2024; Guimarães et al., 2022; Hall, & Hampden-Thompson, 2022). En la práctica, son quienes enfrentan directamente las contradicciones entre las políticas educativas nacionales y las realidades locales marcadas por la pobreza, la desigualdad y la precariedad educativa. Al depositar en el magisterio la responsabilidad de contextualizar y planificar estrategias didácticas, el Estado debe reconocer que las y los docentes no solo cumplen un papel técnico, sino también político, al tomar decisiones cotidianas que determinan cómo las políticas se concretan o se transforman en los territorios. Omitir esto, reduce su papel a simples personas ejecutoras de lineamientos, cuando en realidad pueden producir diagnósticos situados y saberes prácticos imprescindibles que deberían considerarse como insumos para la formulación de políticas públicas más justas y pertinentes, tal como lo sugiere Gil Antón (2019).

En el marco de esta discusión y de frente a los retos del sistema educativo mexicano, en el Laboratorio Normalista de Investigación Educativa (LabNIE) de la Escuela Normal Superior del Estado de Baja California Sur “Prof. Enrique Estrada Lucero”

(ENSBCS), se desarrolló el prototipo de un SIG de acceso público y de alcance estatal, con vectores y metadatos de diversas dependencias gubernamentales, como el Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (2020) y el Consejo Nacional de Población (2020), entre otras. Este SIG, denominado Observatorio de información geográfica para la práctica docente (LabNIE), tiene como propósito ofrecer a docentes y estudiantes normalistas de Baja California Sur, una base de información económica y socioeducativa georreferenciada que contribuya a la caracterización de los contextos escolares, como punto de partida para la contextualización de los contenidos curriculares y la práctica docente.

Para determinar el tipo de dato que se integraría al Obsigpd, previamente se realizó un análisis de tres documentos de trabajo: el Plan de Estudios para la Educación Pre-escolar, Primaria y Secundaria (SEP, 2024); el Programa Aula, Escuela y Comunidad (SEMS, 2024); las *Orientaciones para las escuelas de Educación Básica* (SEB, 2024) y, el *Fascículo 1 Reconociendo nuestro contexto* (MEJOREDU, 2024). Cada uno de estos documentos establecen que para la realización de un plan didáctico situado por parte del docente, se requiere un diagnóstico socioeducativo de la comunidad en la que se participa. Estos datos deben estar organizados por escalas geográficas, que van desde el aula, la escuela, la familia, el barrio, hasta la ciudad y, de ser necesario el contexto regional, nacional e internacional.

El diseño del Obsigpd tuvo como punto de partida la pregunta que se enuncia: ¿en qué medida los SIG pueden contribuir a la caracterización de los entornos escolares y la contextualización de la práctica docente? En el caso particular de la investigación que aquí se reporta, la pregunta fue orientada hacia la práctica docente en contextos educativos vulnerables, considerando la apuesta de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) por promover una educación crítica, humanista y que contribuya a la justicia social comunitaria.

De este modo, se diseñó un objetivo general y tres objetivos específicos. En términos generales, el objetivo fue analizar las contribuciones del SIG diseñado en el LabNIE, para la realización de diagnósticos socioeducativos y los procesos de contextualización de la práctica docente en distintos contextos vulnerables de Baja California Sur. Y específicamente, se realizó lo siguiente:

1. Identificar las escuelas de educación básica en Baja California Sur, situadas en contextos urbanos con mayor grado de marginación.
2. Caracterizar socioeconómicamente contextos escolares de zonas urbano-marginadas de los municipios de La Paz y Los Cabos.
3. Deliberar reflexivamente principios básicos que deben considerarse por docentes que realizan su práctica en contextos escolares vulnerables.

MARCO TEÓRICO

La revolución tecnológica de la segunda mitad del siglo XX (Castells, 2000) fue determinante para una serie de transformaciones a escala planetaria, en prácticamente todos los órdenes de la vida social. Hoy entendemos los SIG como un sistema computacional especializado cuyo propósito principal es la recopilación, el almacenamiento, análisis y la representación (visualización) de datos geográficos (Radicelli et al., 2019); les antecedieron los avances en la tecnología, la velocidad y el diseño de los ordenadores de la década de 1960, que hicieron posible, entre otras cosas, los primeros conceptos de geografía cuantitativa y computacional. En 1962, el geógrafo Roger Tomlinson en el marco de un programa nacional de gestión del uso de suelo, realizó un inventario de recursos ambientales y utilizó en ese momento, por primera vez, el término Sistemas de Información Geográfico (Esri, s.f.). Esto, como lo plantea Radicelli et al. (2019), le valió el reconocimiento como padre de los SIG.

Con el paso de los años, la noción de SIG se amplió. Chuvieco et al. (2005) destacan que los SIG, más que una herramienta, constituyen una disciplina que, junto a otras como los Sistemas de Posicionamiento Global (GPS) y la Teledetección –que hoy tienen un papel central en la organización de la vida social–, integran lo que denominan *Tecnologías de Información Geográfica* (TIG). Estas se definen como un complejo de disciplinas que permite producir, manejar o representar (visualizar) tecnológicamente datos geográficos, entendidos como cualquier variable o elemento que puedan estar referenciados geoespacialmente a través de coordenadas x (longitud), y (latitud), z (altitud).

A pesar de la amplia inserción de estas TIG en el mundo de la vida cotidiana, la incorporación de los SIG en el ámbito educativo ha sido lenta y marginal, como lo señalan diversos estudios (Bernhäuserová et al., 2022; Höhnle et al., 2016; Zappettini, 2007). El trabajo de Zappettini (2007), por ejemplo, evidenció que la limitada capacitación docente, la falta de infraestructura tecnológica en las instituciones educativas y, en especial, el desconocimiento de sus potencialidades didácticas, merman el uso de estas tecnologías en las ecologías áulicas.

En una relativa sintonía, el estudio realizado en Alemania por Höhnle et al. (2016), deja de manifiesto que el desempeño docente, efectivamente, tiene un papel central en la implementación de innovaciones como el uso de SIG en los procesos de enseñanza y aprendizaje, pero al mismo tiempo, puede convertirse en un cuello de botella, ya sea por las convicciones pedagógicas de la figura docente, que se resiste al cambio, o bien, porque su desarrollo profesional de origen no está vinculado con la teoría disciplinar y didáctica de la geografía, de donde emanan los SIG.

En esta misma línea, un análisis documental más reciente realizado por Bernhäuserová et al. (2022), permitió ampliar la comprensión en torno a los factores que han limitado el uso de SIG en el desarrollo de aprendizajes formales en el campo educa-

tivo. Entre los más recurrentes, los autores destacan los costos de los ordenadores y las licencias de los programas; las deficiencias de los programas de libre acceso -código abierto-, sobre todo porque suelen carecer de soporte técnico, continuidad en el desarrollo y disponibilidad en varios idiomas; la dificultad de integración curricular, derivada de la distancia entre los SIG y los planes de estudio escolares; y, de manera central, como ya se ha planteado con los otros estudios, la insuficiente formación docente, tanto inicial como continua. Esto último, según el estudio, genera barreras pedagógicas, falta de motivación y escasas capacidades para incorporar estas herramientas en las aulas.

En conjunto, estas limitaciones sugieren que, por diferentes razones, aún no se ha consolidado lo que Mumford (1992) denominaría “preparación cultural”, que haría posible integrar los SIG en la práctica pedagógica. Es decir, faltaría un conjunto de disposiciones, valores, saberes y hábitos institucionales que permitan transformar una innovación tecnológica en un recurso educativo. En ausencia de estas condiciones, los SIG aún se mantendrían como herramientas marginales dentro del campo escolar, pese a su relevancia para la enseñanza y el aprendizaje situado.

Si bien esto explica la escasa literatura que existe, cabe destacar algunos estudios que, en el ámbito latinoamericano, reconocen la incorporación de SIG en el campo educativo, particularmente para la comprensión de los contextos donde se desarrollan procesos de enseñanza y aprendizaje y en su aporte a la resolución de problemáticas concretas. Por ejemplo, en el trabajo de Buzai et al. (2012) se discute cómo los SIG ofrecen una amplia diversidad de posibilidades de aplicación didáctica en el nivel de secundaria, al permitir el análisis socioespacial y la aproximación a problemáticas comunitarias que exigen una planificación territorial específica. Los autores advierten que este proceso requiere el desarrollo de saberes técnicos, pero insisten en que no puede reducirse a una capacitación instrumental. De ahí que subrayen la importancia de que las y los docentes no solo adquieran competencias instrumentales, sino que también piensen geográficamente, incorporando marcos teóricos y epistemológicos de la disciplina en cuestión, que sustenten un uso pedagógico integral de estas tecnologías.

En este mismo tenor, el trabajo de Freddo y Massera (2017) muestra como los SIG pueden constituirse en herramientas pedagógicas y didácticas que promueven el diálogo interdisciplinar y fomentan el aprendizaje teórico-práctico en el manejo de datos geoespaciales. Más allá de su dimensión técnica, la implementación de estas tecnologías posibilita la producción colaborativa y situada de diagnósticos socioeducativos, ambientales, culturales, políticos y económicos, los cuales sirven como base para el diseño de planes de acción e intervención adecuada al contexto, para la resolución de problemáticas locales y, sobre todo, para la construcción de conocimiento situado. Un aporte clave de este estudio es mostrar que los SIG no solo cumplen una función analítica, sino que también pueden fortalecer el vínculo entre las institu-

ciones educativas y las comunidades, convirtiéndose en un medio de interacción y transformación social.

Por último, es importante destacar la proliferación, en este mismo ámbito geográfico, de investigaciones sobre cartografías participativas como un recurso pedagógico-didáctico que posibilita una docencia contextualizada. Entre otros, está el estudio de López-Arrillaga (2018) donde se exponen evidencias para establecer la cartografía como una estrategia que permite a un/a docente identificar y comprender aquellos elementos esenciales que configuran el territorio habitado por sus estudiantes y donde, al mismo tiempo, se desarrolla su ejercicio profesional. Esta estrategia, dirían los autores, contribuye a la realización de caracterizaciones económicas, políticas o culturales de poblaciones que están enclavadas en ámbitos territoriales educativos específicos, pero, además, exige un ejercicio colaborativo, ya que se requiere la participación activa de estudiantes para llevarla a cabo.

En una relativa armonía con los planteamientos anteriores, Zúñiga (2023) recientemente analizó también el uso de cartografía participativa como una estrategia didáctica en la enseñanza de la formación cívica. Este ejercicio de investigación participativa permitió operar un modelo de enseñanza situada, el cual “centra en el estudiante en su contexto socioeducativo, su cotidianidad y sus problemas de vida como objeto de aprendizaje” (p. 26). Se concluye que estas metodologías de enseñanza provenientes de la disciplina geográfica fomentan la criticidad y la movilización de saberes socioculturales para la práctica ciudadana.

En síntesis, la literatura revisada permite observar que, pese a la amplia expansión de las Tecnologías de Información Geográfica (TIG) en la vida social y en disciplinas aplicadas, su incorporación en el campo educativo ha sido más bien lenta, desigual y todavía incipiente. No obstante, los estudios revisados demuestran que cuando los SIG y la cartografía participativa se implementan de manera situada y con fundamento pedagógico, se convierten en recursos poderosos para el aprendizaje crítico, la vinculación comunitaria y la producción de conocimiento contextualizado.

METODOLOGÍA

El trabajo se realizó desde el paradigma interpretativo (Sandín, 2003), con un enfoque cualitativo (Martínez-Miguélez, 2004). El método utilizado fue investigación acción participativa, recuperado por Wood y Smith (2018). Este método pone atención sobre un problema o una situación que requiere comprenderse y contribuir con ello a su transformación. En este caso particular, la idea fue analizar las contribuciones del Observatorio de información geográfica para la práctica docente (Obsigpd) para la caracterización socioeducativa y la contextualización de la práctica docente en contexto vulnerable.

Participaron 27 estudiantes de la maestría en Ciencias de la Educación de la ENSBCS. Veinticuatro de ellas/os cumplen funciones de docencia y 3 son personas asesoras técnicas pedagógicas. Su ejercicio profesional lo realizan en La Paz y Los Cabos, que son los municipios donde se encuentran la mayor cantidad de colonias con grados de marginación urbana. En la Tabla 1 se presenta una caracterización de las personas participantes, quienes colaboraron en este ejercicio de investigación, consciente e informadamente.

Tabla 1. Características de los participantes

	Sexo	Nivel educativo	Función	Municipio	Localidad
Docente 1	Mujer	Preescolar	Docente frente a grupo	Los Cabos	Cabo San Lucas
Docente 2	Mujer	Preescolar	Docente frente a grupo	La Paz	La Paz
Docente 3	Mujer	Primaria	Docente frente a grupo	Los Cabos	Cabo San Lucas
Docente 4	Mujer	Primaria	Docente frente a grupo	Los Cabos	Cabo San Lucas
Docente 5	Mujer	Primaria	Docente frente a grupo	Los Cabos	Cabo San Lucas
Docente 6	Mujer	Primaria	Docente frente a grupo	La Paz	San Juan de Los Planes
Docente 7	Hombre	Primaria	Docente frente a grupo	La Paz	La Paz
Docente 8	Mujer	Primaria	Docente frente a grupo	La Paz	La Paz
Docente 9	Hombre	Primaria	Docente frente a grupo	La Paz	La Paz
Docente 10	Hombre	Primaria	Asesor técnico pedagógico	La Paz	La Paz
Docente 11	Hombre	Primaria	Asesor técnico pedagógico	La Paz	La Paz
Docente 12	Mujer	Secundaria	Asesora técnica pedagógica	La Paz	La Paz
Docente 13	Mujer	Secundaria	Docente frente a grupo	La Paz	El pescadero
Docente 14	Hombre	Secundaria	Docente frente a grupo	Los Cabos	Cabo San Lucas
Docente 15	Mujer	Secundaria	Docente frente a grupo	Los Cabos	San José del Cabo
Docente 16	Mujer	Secundaria	Docente frente a grupo	Los Cabos	Cabo San Lucas
Docente 17	Mujer	Secundaria	Docente frente a grupo	La Paz	Todos Santos.
Docente 18	Mujer	Secundaria	Docente frente a grupo	Los Cabos	Cabo San Lucas
Docente 19	Hombre	Secundaria	Docente frente a grupo	La Paz	La Paz
Docente 20	Mujer	Secundaria	Docente frente a grupo	Los Cabos	San José del Cabo
Docente 21	Mujer	Secundaria	Docente frente a grupo	La Paz	La Paz
Docente 22	Mujer	Secundaria	Docente frente a grupo	Los Cabos	Santiago
Docente 23	Hombre	Secundaria	Docente frente a grupo	La Paz	La Paz
Docente 24	Hombre	Secundaria	Docente frente a grupo	La Paz	El Sargento
Docente 25	Hombre	Secundaria	Docente frente a grupo	La Paz	San Antonio
Docente 26	Mujer	Secundaria	Docente frente a grupo	La Paz	El Centenario
Docente 27	Mujer	Bachillerato	Docente frente a grupo	Los Cabos	Cabo San Lucas

El proceso de investigación estuvo constituido de los 5 momentos de la investigación-acción que desarrolla Townsend (2012, 2010, citado en Wood, & Smith, 2018): misión de reconocimiento, reflexión sobre el progreso, planificación de la acción,

implementación y observación de la acción, así como reflexión final. La descripción general de cada uno de los procesos se encuentra en la siguiente tabla.

Tabla 2. Momentos del proceso de investigación y descripción general

Misión de reconocimiento	Análisis socioespacial sobre los servicios educativos en zonas urbano-marginadas de Baja California Sur.
Reflexión sobre el progreso	Socialización y reflexión del análisis socioespacial elaboradas en la misión de reconocimiento. Lectura y análisis colectivo del texto <i>Aprender a transformarse con el mundo. Educación para la supervivencia</i> .
Planificación de la acción	Diseño de ficha técnica para la gestión de datos del Obsigpd, y de instrumento para la reflexión colectiva sobre la práctica docente en contextos vulnerables.
Implementación y observación de la acción	Capacitación básica para el uso del Obsigpd. Caracterización de contextos escolares en zonas urbano-marginadas. Socialización de resultados.
Reflexión y evaluación	Proceso de orientado de reflexión individual sobre la práctica docente en contextos vulnerables y deliberación de elementos que debe considerar el magisterio para su práctica en este tipo de contextos.

**Fuente: elaboración propia con información de Townsend
(2012, 2010, citado en Wood , & Smith, 2018)**

Fueron dos los instrumentos que se elaboraron para organizar y gestionar datos. Por un lado, se diseñó una ficha técnica (Tabla 3) con la que las personas colaboradoras organizaron los datos del Obsigpd, y con el cual realizaron una caracterización de los contextos escolares de zonas urbano-marginadas.

Tabla 3. Ficha técnica para la organización de datos del Obsigpd

Indicadores estatales y municipales	Dato
1. Población total del estado	
2. % de población analfabeta en el estado	
3. % de población de 6 a 15 años sin educación básica en el estado	
4. % de ocupantes de viviendas que viven en hacinamiento en el estado	
5. Población total por municipio	
6. Población indígena por municipio	
7. Población afrodescendiente por municipio	
8. Población de las 3 discapacidades más recurrentes por municipio	

Vulnerabilidad social por colonia	Dato
1. Espacios educativos	
2. Unidades de salud	
3. Grado de marginación por colonia	
4. % de población de 6 a 14 años que no asiste a la escuela	
5. % de población de 15 años o más sin educación básica	
6. % de ocupantes de viviendas particulares habitadas con hacinamiento	
7. % de ocupantes de viviendas particulares habitadas sin internet	
8. % de ocupantes de viviendas particulares habitadas sin celular	
Lenguas indígenas y discapacidades por área geoestadística básica	Dato
1. Población de 3 años y más que habla alguna lengua indígena	
2. Población femenina de 3 años y más que habla alguna lengua indígena	
3. Población masculina de 3 años y más que habla alguna lengua indígena	
4. Población con discapacidad	
5. Población de 0 a 14 años con discapacidad	
6. Población de 15 a 59 años con discapacidad	
7. Población de 60 años y más con discapacidad	

También se diseñó un cuestionario de 4 preguntas (Tabla 4), para detonar una reflexión individual en torno a la práctica docente en contextos vulnerables, a la luz de las experiencias docentes y las caracterizaciones que se construyeron con anterioridad. Las respuestas de estas preguntas se socializaron en colectivos docentes, donde se guió la discusión final del proceso, teniendo como resultado principios básicos para la práctica docente en contextos vulnerables. Estos principios fueron analizados de manera inductiva a través del método temático reflexivo, propuesto por Braun y Clarke (2006).

Tabla 4. Ítems para el proceso de reflexión colectiva

Pregunta	Propósito
¿De qué manera consideras que impactan los factores sociales, culturales, económicos, tecnológicos o políticos prevalecientes en los contextos escolares vulnerables, en las dinámicas sociales y los procesos de enseñanza aprendizaje?	Explorar la percepción de las y los docentes sobre la incidencia de los factores estructurales en la vida escolar, para situar la práctica docente en un marco sociohistórico y contextual.
¿Cuáles consideras que son los principales desafíos a los que se enfrentan las y los docentes que laboran en escuelas con algún grado de marginación o vulnerabilidad?	Identificar los retos concretos que atraviesan las y los docentes en estos contextos, a fin de visibilizar las condiciones laborales, pedagógicas y emocionales que deben afrontar.
¿Cómo crees que podría ser la educación en estas escuelas en los próximos 10 años?	Indagar las expectativas y proyecciones de las y los docentes sobre el futuro educativo, con el objetivo de reconocer tendencias, riesgos y oportunidades de transformación.
¿Cómo te gustaría que fuera la educación en estas escuelas en los próximos 10 años?	Recuperar las aspiraciones y horizontes deseables que las y los docentes construyen colectivamente, con el fin de delinear principios orientadores para la formación inicial docente.

RESULTADOS

Misión de reconocimiento: marginación y vulnerabilidad en Baja California Sur

Baja California Sur está habitada por 798 447 personas, que representan apenas 0.6 % del total de la población en México. No es el estado con menor población, pero sí el que cuenta con menor densidad poblacional, con 11 personas por kilómetro cuadrado. A pesar de que los datos oficiales establecen que este estado tiene un bajo rezago social y casi nula su marginación urbana, la población en estas condiciones se cuenta por millares: 110 mil personas con rezago educativo; 154 mil habitantes no tienen acceso a servicio de salud; 358 mil no cuentan con seguridad social; poco más de 100 mil personas tienen viviendas que no son las más adecuadas para vivir con calidad; 84 mil personas cuentan con viviendas sin servicios básicos; y 201 mil personas no tienen acceso a alimentos nutritivos y de calidad.

El Consejo Nacional de Población (CONAPO, 2020) asocia la marginación urbana con un fenómeno geoeconómico que se caracteriza por la carencia de oportunidades sociales, así como con la ausencia de capacidades para adquirir o generar dichas oportunidades de esa sociedad, y en ese sentido, las comunidades marginadas enfrentan escenarios de elevada vulnerabilidad social, cuya mitigación escapa del control personal o familiar. Para determinar los grados de marginación, el CONAPO ana-

liza datos educativos, de servicios de salud, acceso a seguridad social, condiciones y servicios de la vivienda, además de bienes como internet y telefonía celular, entre otros. Esto permite categorizar los grados en *muy alto*, *alto*, *media*, *bajo* y *muy bajo*. Como lo muestra la Tabla 1, de los 5 municipios de Baja California Sur, son La Paz y Los Cabos, que son los lugares de labor de las personas participantes de este estudio, donde se encuentra la mayor cantidad de colonias en condiciones de vulnerabilidad.

Tabla 5. Número de colonias con grado de marginación por municipios de BCS

	Colonias	Muy alta	Alta	Media	Baja	Muy baja
Mulegé	76	9	4	17	28	18
Loreto	10	0	0	0	8	2
Comondú	60	0	1	6	35	18
La Paz	269	11	4	18	63	173
Los Cabos	204	27	14	25	53	86

Fuente: elaboración propia con datos de CONAPO (2020).

La distribución de escuelas en condiciones de marginación en estos dos municipios refleja contrastes entre las localidades que se presentan en la siguiente tabla (6). En la capital (La Paz), predominan los planteles de preescolar, primaria y secundaria con marginación media, acompañados de algunos casos en marginación muy alta. En Pescadero, la oferta es mínima y se concentra en preescolar. San José del Cabo muestra mayor peso en preescolar y primaria con marginación media, mientras que Cabo San Lucas concentra el mayor número y diversidad de escuelas en todos los niveles y estratos de marginación.

Tabla 6. Escuelas con grados de marginación en localidad de Baja California Sur

Localidad	Municipio	Preescolar			Primaria			Secundaria			Bachillerato		
		Muy alta	Alta	Media	Muy alta	Alta	Media	Muy Alta	Alta	Media	Muy Alta	Alta	Media
La Paz	La Paz	2	1	6	2	1	6	1	1	2	1	0	2
Todo Santos	La Paz	0	0	1	0	0	2	0	0	1	0	0	1
Pescadero	La Paz	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
San José del Cabo	Los Cabos	1	0	7	0	0	6	0	0	1	0	0	0
Cabo San Lucas	Los Cabos	2	6	10	6	6	13	2	1	1	1	1	2

Fuente: elaboración propia con datos de CONAPO (2020).

Hacia un decálogo de la práctica docente en contextos vulnerables

Como se estableció en la Tabla 2, teniendo a la vista el análisis socioespacial anterior, las personas colaboradoras llevaron a cabo un proceso de reflexión inicial en torno a la pregunta: ¿de qué nos sirve preocuparnos por el futuro si los problemas están en el aquí y el ahora? Este ejercicio se acompañó de la lectura guiada de *Aprender a transformarse con el mundo: Educación para la supervivencia* (UNESCO, 2020). En esta misma etapa, se expuso el esquema de las diversas escalas territoriales o geográficas para realizar diagnósticos socioeducativos, en el marco de la NEM (Figura 1).

Figura 1. Escalas territoriales de la comunidad educativa en la NEM



**Fuente: elaboración propia con información de SEP (2024),
MEJOREDU (2024), SEB (2024).**

En la tercera etapa, que corresponde al diseño colectivo del plan de trabajo, se capacitó a cada uno de las personas colaboradoras para el uso y gestión del Obsigpd. Se analizó y se ajustó la ficha técnica para gestionar datos en la escala de la comunidad y elaborar la caracterización correspondiente. Posteriormente, de manera individual, las y los docentes identificaron escuelas públicas en zonas urbano-marginadas de la ciudad de La Paz, de la ciudad de Cabo San Lucas y San José del Cabo, donde se encuentra la mayor cantidad de colonias en estas condiciones. Geo-identificadas, realizaron caracterizaciones de sus contextos escolares.

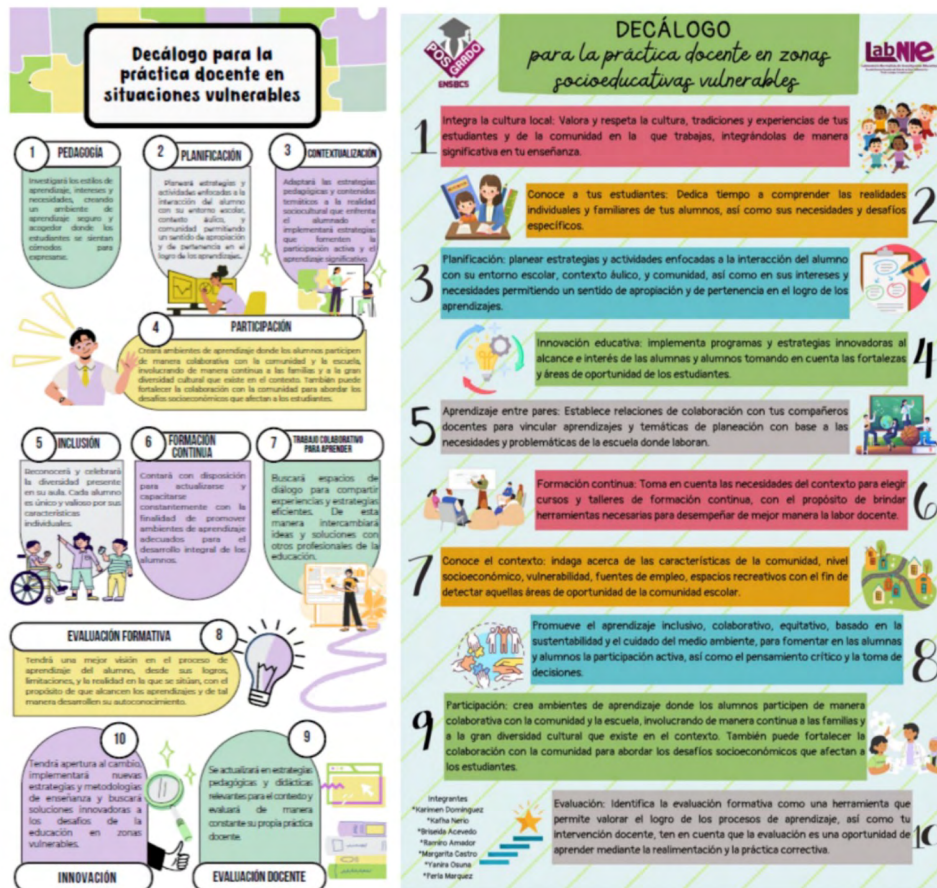
Los 27 docentes se organizaron en 4 equipos, donde pusieron en común las caracterizaciones individuales que realizaron en la etapa anterior. Analizaron y discutieron colectivamente los resultados y los presentaron en asamblea. Es importante destacar que las presentaciones las enriquecieron con las experiencias de docentes que trabajan en dichas instituciones.

Figura 2. Análisis colectivo de caracterización de comunidades escolares de zonas urbano-marginadas, en Baja California Sur



A partir del análisis contextual de las comunidades escolares de zonas urbano-marginadas y las reflexiones vertidas durante el proceso general, organizadas en equipos, las personas colaboradoras determinaron 10 principios que, desde su perspectiva, deben considerar docentes que ejerzan su profesión en contextos vulnerables.

Figura 3. Ejemplo de decálogos para la práctica docente en contextos vulnerables



En este último ejercicio se pudieran identificar grandes temas o categorías: la *contextualización sociocultural* y la *atención a la individualidad*, que permiten reconocer la realidad de las y los estudiantes; la *planificación contextualizada*, la *innovación educativa* y la *formación integral* que promueven aprendizajes significativos y situados; la *colaboración profesional*, la *formación continua* y la *evaluación reflexiva* fortalecen la práctica docente en este tipo de contextos; mientras que la *participación comunitaria* y la *inclusión* y *equidad* integran la escuela con su entorno. En conjunto, estos principios configuran un marco orientador que reconoce la complejidad y potencial transformador de la docencia en contextos de vulnerabilidad.

DISCUSIÓN

Este ejercicio permitió confirmar que los SIG, particularmente el que se diseñó en la Escuela Normal Superior de Baja California Sur, es una herramienta que permite una aproximación cuantitativa a las características económicas y socioculturales de los contextos escolares vulnerables, pero, además, contribuyó a la reflexión en torno a la práctica docente. En este sentido, se confirma lo planteado por Buzai et al. (2012) y Freddo y Massera (2017), quienes destacan que los SIG, más allá de su dimensión técnica, abren la posibilidad de producir diagnósticos territoriales situados que se convierten en insumos relevantes para la toma de decisiones educativas.

Sin embargo, tal como lo planteó Zappettini (2007), Höhnle et al. (2016) y Bernhäuserová et al. (2022), quedó claro que el hecho de que exista un SIG con las características del Obsigpd, no asegura su adecuado funcionamiento. Es necesario una capacitación previa de personas usuarias para gestionar y utilizar datos geo-referenciados. Si bien los resultados se presentaron aparentemente sin contratiempo, las personas colaboradoras requirieron asesoramiento continuo, ya que no estaban alfabetizadas en el uso de estos sistemas.

Al socializar los diagnósticos y caracterizaciones generados con el SIG, los colectivos docentes elaboraron un decálogo de orientaciones que integran dimensiones como la inclusión, la participación comunitaria, la innovación educativa y la contextualización cultural. En este sentido, los hallazgos dialogan con la noción de “preparación cultural” de Mumford (1992), mostrando que el profesorado no solo identifica barreras materiales, sino que también plantea estrategias pedagógicas que posibilitan la apropiación crítica de estas tecnologías.

Por último, es importante subrayar algunas limitaciones del estudio. En primer lugar, el ejercicio se circunscribió a escuelas de educación básica en dos municipios de Baja California Sur, lo cual restringe la posibilidad de generalizar los hallazgos a otros contextos del estado o del país. En segundo lugar, otra de las limitaciones de este estudio es que el trabajo se desarrolló con docentes en servicio, muchos de quienes laboran ya en contextos escolares vulnerables. Esta condición enriqueció el ejercicio, pues aportó experiencias concretas y situadas sobre los desafíos de la práctica docente, sin embargo, también constituye una limitación, dado que el SIG diseñado en el LabNIE está pensado principalmente para estudiantes normalistas en formación inicial, quienes aún no ejercen la docencia de manera plena. En este sentido, es necesario complementar este trabajo con investigaciones que involucren a estudiantes normalistas, a fin de explorar cómo estas herramientas pueden incidir en su proceso de formación y sus jornadas de práctica docente.

REFERENCIAS

- Bernhäuserová, V., Havelková, L., Hátlová, K., & Hanus, M. (2022). The Limits of GIS Implementation in Education: A Systematic Review. *ISPRS International Journal of Geo-Information* 2022, Vol. 11, Page 592, 11(12), 592. <https://doi.org/10.3390/IJGI11120592>
- Binhas, A. (2024). Teachers as street-level bureaucrats: Work with immigrant children in Israel. *International Journal of Intercultural Relations*, 101, 102003. <https://doi.org/10.1016/j.IJINTREL.2024.102003>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Buzai, G. D., Baxendale, C. A., Cacace, G., Humacata, L., Caloni, N. del M., & Cruz, R. (2012). Geografía y Sistemas de Información Geográfica (SIG) en la escuela secundaria. Reflexiones y propuestas para el trabajo en las aulas de la República Argentina. *Revista Geográfica*, 152, 63-82. <https://www.revistasipgh.org/index.php/regeo/article/view/509>
- Castells, M. (2000). *La sociedad red. La era de la información: economía, sociedad y cultura* (2.^{da} ed., Vol. 1).
- Chuvienco, E., Bosque, J., Pons, X., Conesa, C., Santos, J. M., Puebla, J. G., Salado, M. J., Martín, M. P., De La Riva, J., Ojeda, J., & Prados, M. J. (2005). ¿Son las Tecnologías de la Información Geográfica (TIG) parte del núcleo de la geografía? *Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles*, 40, 34-55.
- Common Worlds Research Collective [CWWRC]. (2020). *Aprender a transformarse con el mundo: educación para la supervivencia futura-UNESCO Biblioteca Digital*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374923_spa
- Consejo Nacional de Población [CONAPO]. (2020). *Índices de marginación 2020*. www.gob.mx/conapo
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social [CONEVAL]. (2020). *Pobreza infantil y adolescente en México*. https://www.coneval.org.mx/Medicion/Documents/Pobreza_infantil_y_adolescente_en_Mexico_2020.pdf
- Cruces, G., García D. C., & Gasparini, L. (2014). Inequality in Education: Evidence for Latin America. *Falling Inequality in Latin America*, 318-339. <https://doi.org/10.1093/ACPROF:OSO/9780198701804.003.0015>

- Cuenca, R., & Pérez, A. (2025). Learning inequalities in Latin America: A comparative analysis based on the ERCE. *Magis*, 18. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m18.daal>
- Esri. (s.f.). *Timeline of the History of GIS | Poster*. Revisado <https://www.esri.com/content/dam/esrisites/en-us/media/misc/private/wigis-history-of-gis.pdf>
- Freddo, B. V., & Massera, C. B. (2017). Los Sistemas de Información Geográfica como herramienta para la extensión universitaria. +E: *Revista de Extensión Universitaria*, 7, 320-329. <https://doi.org/10.14409/EXTENSION.V017.7076>
- Gasparini, L., Cruces, G., & Tornarolli, L. (2011). Recent Trends in Income Inequality in Latin America. *Economía*, 11(2), 147-190. <https://doi.org/10.1353/eco.2011.0002>
- Gil Antón, M. (2019). Así (casi) no se puede. Proyecto educativo y justicia social. *ENERO*, 15.
- Guimarães, T. C. de A., Bernado, E. da S., & Borde, A. M. (2022). A Burocracia de Nível de Rua na Discrecionalidade Docente. *Educação & Realidade*, 47. <https://doi.org/10.1590/2175-6236110669vs01>
- Hall, M., & Hampden-Thompson, G. (2022). The teacher as street-level bureaucrat: science teacher's discretionary decision-making in a time of reform. *International Journal of Science Education*, 44(6), 980-999. <https://doi.org/10.1080/09500693.2022.2059588>
- Höhnle, S., Fögele, J., Mehren, R., & Schubert, J. C. (2016). GIS Teacher Training: Empirically-Based Indicators of Effectiveness. *Journal of Geography*, 115(1), 12-23. <https://doi.org/10.1080/00221341.2015.1016546>
- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática [INEGI]. (2020, noviembre). *Directorio Estadístico Nacional de Unidades Económicas 2020, Información para la actualización e incorporación de unidades económicas al DENU; datos a noviembre de 2020*. <https://www.inegi.org.mx/rnm/index.php/catalog/587/data-dictionary>
- Laboratorio Normalista de Investigación Educativa. (s.f.). *Observatorio de información geográfica para la práctica docente*. Recuperado el 15 de agosto de 2025. <https://labnie.com.mx/sig-practica-docente/>
- López, N., Desalvo, C., & Sánchez, Y. (2021). *Desigualdades educativas en América Latina: tendencias, políticas y desafíos*. https://redclade.org/wp-content/uploads/CLADE_AmerLatina_Educ-y-Desiguald_v4.pdf

- López-Arrillaga, C. E. (2018). La Cartografía Social como Herramienta Educativa. *Revista Cientific*, 3(10), 232-247. <https://doi.org/10.29394/SCIENTIFIC.ISSN.2542-2987.2018.3.10.12.232-247>
- Martínez-Miguélez, M. (2004). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. Trillas.
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación [MEJOREDU]. (2024). *Reconociendo nuestro contexto Fascículo 1*. https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/fasciculo1_aprendamos-comunidad.pdf
- Mumford, L. (1992). *Técnica y civilización* (5.ª ed.). Alianza. https://monoskop.org/images/f/fb/Mumford_Lewis_Tecnica_y_civilizacion.pdf
- Piketty, T., & Zucman, G. (2014). Capital is Back: Wealth-Income Ratios in Rich Countries 1700–2010. *The Quarterly Journal of Economics*, 129(3), 1255-1310. <https://doi.org/10.1093/qje/qju018>
- Radicelli G. C., Floril, M., Villacrés C. P., & Boderó P. E. (2019). Sistemas de información geográfica y su aplicación en las ciencias sociales: una revisión bibliográfica. *Chakiñan, Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 8, 93-104. <https://doi.org/10.37135/chk.002.08.02>
- Sandín, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. McGraw Hill.
- Santos, B. de S. (2003). *Una epistemología del sur. La reinención del conocimiento y la emancipación social*. <https://www.redalyc.org/pdf/747/74721474017.pdf>
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2024). *Plan de Estudio para la Educación Pre-escolar, Primaria y Secundaria para la Educación*. Secretaría de Educación Pública. <https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2024/06/Plan-de-Estudio-ISBN-ELECTRONICO.pdf>
- Stewart, D., & Okubo, T. (2017). *Un mundo sin pobreza infantil*. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia-Global Coalition to End Child. <https://www.unicef.org/lac/sites/unicef.org.lac/files/2019-11/Child%2BPoverty%2BSDG%2B-Guide%2BESP-compressed.pdf>
- Subsecretaría de Educación Básica [SEB]. (2024). *El Proceso de Mejora Continua Orientaciones para las escuelas de Educación Básica*.
- Subsecretaría de Educación Media Superior [SEMS]. (2024). *Programa Aula, Escuela y Comunidad*. <https://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/work/models/>

sems/Resource/13634/1/images/Programa%20Aula,%20Escuela%20y%20Comunidad(PAEC),%202da_Edicion.pdf

Sunkel, G., Murden, A., & Milosavljevic, V. (2017). *Medición multidimensional de la pobreza infantil. Una revisión de sus principales componentes teóricos, metodológicos y estadísticos*. <https://hdl.handle.net/11362/41214>

Wood, Ph., & Smith, J. (2018). *Investigar en educación: conceptos básicos y metodología para desarrollar proyectos de investigación*. Narcea.

Zappettini, M. C. (2007). Enseñanza de la geografía e informática: El uso del SIG en una experiencia pedagógica innovadora. *Geograficando, ISSN 1850-1885, Vol. 3, N°. 3, 2007, pp. 189-203, 3(3), 189-203*. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4366658&info=resumen&idioma=ENG>

Zepeda, C. (2025, agosto 19). La Jornada-Viven en la pobreza la mitad de menores de 5 años en México. *Diario La Jornada*. <https://www.jornada.com.mx/noticia/2025/08/19/economia/viven-en-la-pobreza-la-mitad-de-menores-de-5-anos-en-mexico>

Zúñiga V. D. (2023). Cartografía participativa como estrategia didáctica en la enseñanza de la educación ciudadana. *Perspectivas.*, 26, 1-31. <https://doi.org/10.15359/RP.26.9>

Práctica docente, autonomía profesional y la promoción de aprendizajes significativos en telesecundaria

Teaching Practice, Professional Autonomy and the Promotion of Meaningful Learning in Telesecundaria

Alejandro Reyes Juárez*

Dirección General de Educación Secundaria Técnica (DGEST- AEFCM)

Resumen

La práctica docente en telesecundaria se configura en la transición entre reformas educativas y en contextos socioculturales e institucionales que la colocan en una situación de desigualdad. Ante ello, parecen insuficientes los esfuerzos que se realizan, las búsquedas de alternativas y recursos que la han caracterizado, así como los rasgos que parecen otorgarle una ventaja pedagógica, como la cercanía a las comunidades, el vínculo que se construye con las y los jóvenes que asisten a las escuelas de este servicio educativo, la experiencia en el trabajo por proyectos y los grupos multigrado, cuando los hay. El artículo identifica la manera en que maestras y maestros de telesecundaria significan los retos de su práctica en el periodo de implementación del Plan de Estudio 2022, con una propuesta curricular que tiene sus fundamentos en la deliberación, la integración curricular, el codiseño y la vinculación escuela/comunidad/territorio, la cual, además, plantea una transición de una práctica docente circunscrita a currículos cerrados a una que impulsa la autonomía profesional, pero que al mismo tiempo la tensiona.

Palabras clave:

Práctica docente, telesecundaria, reforma educativa, autonomía profesional

* Correo: : alerejus@hotmail.com | ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2554-5405>

Abstract

Teaching practice in telesecondary education is shaped by the transition between educational reforms and within sociocultural and institutional contexts that place it in a situation of inequality. Given this, the efforts made, the search for alternatives and resources that have characterized it, as well as the features that seem to give it a pedagogical advantage, such as proximity to communities, the bonds built with young people attending schools that offer this educational service, experience in project work, and multi-grade groups, when available, seem insufficient. The paper identifies how telesecondary teachers understand the challenges of their practice during the implementation of Curriculum 2022, with a curricular proposal based on deliberation, curricular integration, co-design, and school/community/territory connections. This also proposes a transition from a teaching practice limited to closed curricula to one that promotes professional autonomy, but at the same time places tensions on it.

Keywords:

Teaching practice, secondary school with televised lessons, educational reform, professional autonomy

ALGUNOS ASPECTOS DE POLÍTICA EDUCATIVA COMO PUNTO DE PARTIDA

En 1968, cuando un grupo de jóvenes estudiantes tomaba las calles en México para exigir mayores libertades, otro veía ampliadas sus oportunidades sociales y educativas con el inicio del proyecto de la telesecundaria en ocho entidades federativas: Hidalgo, Estado de México, Morelos, Oaxaca, Puebla, Tlaxcala, Veracruz y Distrito Federal (hoy Ciudad de México). El objetivo era contribuir a la lucha contra el atraso que existía de la educación secundaria en comunidades rurales, indígenas y zonas urbanas marginadas del país (Jiménez et al., 2010).

Después de casi seis décadas de su implementación, se debate en torno al funcionamiento y resultados de la educación telesecundaria. En una de las posiciones, se afirma que las telesecundarias han cumplido cabalmente con el cometido para el que fueron creadas: proporcionar educación secundaria a millones de egresados y egresadas de primaria en comunidades rurales marginadas, quienes de otra manera no hubieran podido continuar estudiando; sus índices de no aprobación son menores que en las otras modalidades; y las y los estudiantes que pertenecen a los estratos socioeconómicamente más bajos disponen de un mayor techo para desarrollar sus habilidades académicas (Muñoz, & Solórzano, 2007; Abrego, 2019; Cano, 2024).

Desde la otra posición del debate, aunque se reconoce que la participación de la telesecundaria en la ampliación de las oportunidades de acceso ha sido extraordinaria, se establece que sus resultados son desalentadores: las evaluaciones estandarizadas (PISA, Excale, Enlace, PLANEA), realizadas durante las últimas dos décadas, muestran

de manera consistente que las y los estudiantes de esta modalidad alcanzan resultados de aprendizaje más bajos que sus pares, quienes asisten a las otras modalidades de la educación secundaria. Por esto, aún está distante de saldar la deuda en términos de equidad y eficacia para con las y los jóvenes que acuden a ella. Se menciona que no sólo no permite compensar las desventajas socioeconómicas y culturales de sus alumnas y alumnos, sino que las reproduce y acentúa al operar desigualmente, dándoles menos a quienes más necesitan (Cano, & Bustamante, 2017; INEE, 2019).

Quizá, como lo plantea Abrego (2019), la telesecundaria es un modelo educativo nacido en la década de los sesenta que se enfrenta a los retos del siglo XXI, al tiempo que mantiene muchos principios vigentes. Sin embargo, hay algunos que quizás deberían de ser revisados y actualizados, o como lo menciona Mantilla (2018), la telesecundaria requiere de una alta calidad en recursos humanos, además de una permanente adecuación del sistema educativo a los contextos regionales y locales, sobre todo, necesita voluntad política para la asignación de recursos financieros, porque los desafíos que se enfrentan se ven agravados por las complejas condiciones institucionales y la desigualdad que prevalecen en las escuelas de esta modalidad educativa, a pesar de múltiples esfuerzos (MEJOREDU, 2023b).

Las telesecundarias en México se ubican con mayor presencia en zonas rurales, indígenas y comunidades marginadas o en situación de vulnerabilidad. El 55.9 % de las secundarias en México se encuentra en localidades rurales y, de estas escuelas, casi dos de cada tres son telesecundarias (71.4 %). Además, las telesecundarias constituyen 95 % del total de escuelas del nivel educativo en zonas con alta y muy alta marginación (MEJOREDU, 2023b).

A través de una serie de reformas, la telesecundaria ha configurado su modelo educativo. Las escuelas de este servicio comparten con las otras modalidades de educación secundaria (general y técnica) el mismo plan de estudio, aunque se diferencian de éstas en su operación y organización, porque un/a solo/a docente imparte todas las asignaturas del grado que le corresponda. No obstante, hay escuelas unitarias y multigrado, ello implica que algunas/os maestras/os atienden varios grados y, a veces, algunas/os de ellas/os también actúan como figuras directivas encargadas (MEJOREDU, 2023b). En general, las telesecundarias de organización completa disponen de una persona directora y, en contados casos, puede haber docentes específicos para disciplinas como Educación física o Tecnología. Este panorama se complementa con la disposición de recursos específicos para apoyo de la práctica docente, a saber: libros de texto, libros para docente, documentos de apoyo para la planeación didáctica, recursos audiovisuales e informáticos o programas de fortalecimiento.

La reforma constitucional de 2019 fue el sustento legal de la denominada *Nueva Escuela Mexicana* (NEM), proyecto educativo actualmente en marcha. Su contenido pedagógico quedó establecido en el *Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria* —en adelante Plan de Estudio 2022—. Uno de los elementos

centrales de este planteamiento curricular es la integración curricular, expresada en campos formativos y ejes articuladores, los cuales son la base para la definición de contenidos fundamentales (SEP, 2022).

Del Plan de Estudio 2022 se desprenden seis programas sintéticos, uno para cada fase de aprendizaje en que se organizó la educación básica. El programa sintético de la fase 6 corresponde a la educación secundaria (SEP, 2022). En él, se mantienen, como parte de los campos formativos, los espacios disciplinares. Éste es la base de las prácticas de enseñanza y de aprendizaje en las telesecundarias. Para el desarrollo y concreción de esta propuesta curricular en los espacios escolares, resulta relevante la autonomía profesional, los procesos de deliberación y codiseño, el trabajo colaborativo y la implementación de proyectos que fortalezcan el vínculo escuela-comunidad, como expresión de la relación del contenido de aprendizaje con la realidad del estudiantado y el considerar a la comunidad como el núcleo integrador de las prácticas de enseñanza y de aprendizaje (Díaz-Barriga, 2023; SEP, 2022).

De esta forma, la telesecundaria ha transitado de modelos donde el personal docente orienta su práctica con un apego temporal, espacial y organizacional a los materiales y recursos educativos, a otro en que la autonomía profesional y la contextualización curricular adquieren un papel central en la toma de decisiones para lograr que todo el estudiantado aprenda de manera significativa en la escuela.

APUNTE METODOLÓGICO

En el marco de la implementación del Plan de Estudio 2022 se realizó un proceso de indagación sobre los retos de la práctica docente en la educación telesecundaria, para sustentar la formulación de una intervención formativa dirigida a este servicio educativo. Las intervenciones formativas fueron la base de la propuesta de formación continua, impulsada desde la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (MEJOREDU), las cuales comprenden un conjunto de acciones intencionadas, sistemáticas, progresivas y congruentes con el objetivo de mediano plazo del Programa de formación de docentes en servicio 2022-2026. Educación básica (MEJOREDU, 2022a).

La pregunta principal que guio el proceso de investigación fue la siguiente: ¿qué retos enfrentan las y los docentes en su práctica en telesecundaria? La respuesta se construyó a partir de entrevistas con docentes y otras/os actores educativos como personal de supervisión. Se consideró que la entrevista (Taylor, & Bogdan, 1986; Alonso, 1995; Arfuch, 1995), es una herramienta pertinente para acercarse a las perspectivas y significados que las y los docentes construyen en torno a su práctica docente, a sus experiencias y al sentido de sus acciones dentro de los espacios escolares y sociales en los que interactúan. De manera particular, se hizo uso de la estrategia de entrevistas episódicas, siguiendo el planteamiento de Flick (2004).

Se solicitó a las y los docentes narrar situaciones significativas sobre su práctica y, posteriormente, se les pidió que explicaran por qué tales situaciones resultaban importantes para ellas/os.

De esta manera, después de la presentación por parte de la persona entrevistadora y la explicación del propósito de la entrevista, así como de la firma de un consentimiento informado y la solicitud de grabación, se les pidió a las y los docentes que como parte de las respuestas generaran narrativas sobre situaciones, historias o breves relatos significativos acerca de su práctica educativa. El guion de la entrevista se integró de tres apartados. En el primero, se indaga sobre la trayectoria profesional de las y los docentes, así como en los rasgos del contexto escolar. En el segundo, se busca promover relatos sobre momentos o situaciones significativas de la práctica docente en telesecundaria. En el tercer apartado, se pregunta sobre problemáticas y retos durante el proceso de conocimiento e implementación del Plan de Estudio 2022, resaltando aspectos relacionados con el vínculo con las y los jóvenes estudiantes y con las comunidades a las que pertenecen las escuelas. El siguiente cuadro sintetiza el número de entrevistas realizadas y las entidades federativas donde se dialogó con los docentes.

Tabla 1. Cantidad de entrevistas realizadas por entidad federativa

Entidad federativa	Cantidad de docentes y supervisadas/os entrevistadas/os
Baja California Sur	2 docentes
Guerrero	1 docente
Estado de México	2 docentes
Hidalgo	1 docente
Michoacán	1 docente/ 1 supervisor/a
Nayarit	2 docentes
Nuevo León	1 docente
Oaxaca	1 docente
Puebla	1 docente
San Luis Potosí	3 docentes/ 1 supervisor/a
Quintana Roo	4 docentes
Tabasco	1 docente
Tlaxcala	3 docentes
Zacatecas	2 docentes
Total	25 personas entrevistadas

Los testimonios recuperados fueron analizados a través de un enfoque comprensivo con la intención de explicitar las informaciones y significados pertinentes (Bertaux, 2005), se desagregaron los datos en sus componentes constituyentes para revelar sus temas y patrones característicos, se ordenó y clasificó la información, buscando analogías, construyendo conceptos o categorías y comparando, todo ello con la intención de construir un cuerpo interpretativo o explicativo que represente una respuesta pertinente a la pregunta de investigación y que supere el marco particular de las observaciones. Se debe recordar que los fenómenos, desde la perspectiva empleada, son ideas analíticas que emergen de los datos, las cuales describen los problemas, asuntos, ocupaciones o temas pertinentes estudiados (Strauss, & Corbin, 2002).

Así, para el análisis de las entrevistas se definieron categorías y códigos que revelaron una trama compleja acerca de la práctica docente en telesecundaria. Con base en el guion, se definieron dos categorías principales: 1) experiencia y práctica docente, y 2) trayectoria profesional en telesecundaria y contexto sociocultural. Los códigos identificados fueron desarrollo de la práctica docente; concepción de las adolescencias; colectivo docente y supervisión escolar; formación continua docente; implementación del Plan de Estudio 2022; retos de la práctica docente; sentidos de la experiencia e identidad docente; uso de recursos; vínculo con la comunidad; características de la escuela; descripción de la comunidad; inserción a telesecundaria; responsabilidades en la escuela; y trayectoria profesional. En las siguientes páginas se presentan los retos principales de la práctica docente identificados a partir del análisis realizado.

DESAÍOS DE LA PRÁCTICA DOCENTE EN TELESECUNDARIA ANTE EL PLAN DE ESTUDIO 2022

Codiseño, integración curricular, contextualización y una autonomía profesional resignificada

A diferencia de otras reformas curriculares, la del Plan de Estudio 2022 desarrolló una estrategia de conocimiento y apropiación a lo largo del ciclo escolar 2022-2023, a través de los espacios de los consejos técnicos escolares (CTE), complementados con tres talleres intensivos de formación docente (TIFD) (agosto, enero y julio). Al respecto, un estudio de seguimiento de este proceso reportó que, en general, se identificaron avances importantes en el conocimiento y la apropiación del Plan de Estudio 2022. Conceptos y procesos fueron adquiriendo sentido a lo largo del periodo, en gran medida, a través del establecimiento de correspondencias y paralelismos con estructuras y elementos curriculares anteriores. No obstante, prevaleció entre los colectivos docentes una percepción de incertidumbre relacionada con la falta de claridad, suficiencia y consistencia de la información contenida en los documentos

oficiales y en los recursos y comunicados distribuidos por las autoridades educativas (MEJOREDU, 2023a).

En la cuestión de esas políticas, algunos externaban, en los espacios de CTE (donde se da la oportunidad de que nos acerquemos a toda esta información); también de decir que hay toda esta parte de resistencia, porque mencionan que esto es parte de una política que al final nos empapan, pero que no se consolida; que sólo queda en un intento y que, al final, vienen otros cambios también y que, no significa que no hayan dejado ciertas bondades. Sí las reconocemos, pero ahí se queda, ya no se da ese seguimiento; no se consolida. (Docente_Guerrero)

El Plan de Estudio 2022, con sus fundamentos en la deliberación, la integración curricular y la vinculación escuela/comunidad/ territorio (Díaz Barriga, 2023), plantea una transición de una práctica docente circunscrita a currículos cerrados a una que impulsa la autonomía profesional y los procesos de codiseño, los cuales significan nuevos retos para las y los docentes (MEJOREDU, 2023a). En este Plan, recae en la autonomía profesional del magisterio la concreción de las intenciones educativas del perfil de egreso, de los contenidos de los programas de estudio y su relación con los ejes articuladores en sus respectivos campos de formación. Con base en el plan y programas de estudio, se decide sobre su ejercicio didáctico, el acercamiento epistemológico de los conocimientos y saberes y el establecimiento de un diálogo pedagógico con las y los estudiantes en los procesos de enseñanza y aprendizaje, considerando la composición de la diversidad de sus estudiantes, el contexto en el que viven, sus trayectorias formativas, su propia formación como docentes (SEP, 2022).

En los relatos de las y los docentes de telesecundaria entrevistadas/os se identificó que, en el proceso de implementación del Plan de Estudio 2022, durante el ciclo escolar 2023-2024, la propuesta curricular representó aún un desafío importante, entre otros aspectos, por los procesos de codiseño, integración curricular y contextualización; planeación, evaluación formativa y el desarrollo de proyectos educativos promovidos, así como su concreción en el diseño de ambientes de aprendizaje. Tales ambientes, además de permitir aprendizajes significativos, deben fortalecer la autonomía estudiantil, la reflexión, la capacidad de investigación, así como la responsabilidad y la confianza de las y los jóvenes.

El primer y principal desafío fue el plan analítico. Esa parte fue sustancial; fue desafiante; fue el núcleo del conflicto, porque, pues, anteriormente no habíamos tenido tanta autonomía para poder adaptar contenidos regionales del propio contexto. Previamente, con otras reformas: con el plan 2011 (por ejemplo), pues teníamos que desarrollar aprendizajes generalizados; pues globalizados, podríamos decir, y, en esta nueva reforma, en este plan de estudios 2022, con esta Nueva Escuela Mexicana; con esta gran autonomía que se nos da de gestionar partiendo de esa lectura de la realidad, pues podemos adaptar los contenidos que complementan al plan sintético. (Supervisor_San Luis Potosí)

Le comento, la reforma anterior [2017] era más sencilla, más sencilla. Me refiero como maestro, ¿no? Porque teníamos un libro guía; teníamos el libro del maestro y el libro del alumno. En este libro guía, nosotros teníamos las actividades desarrolladas o desglosadas para aplicar nada más [...]. Es muy complicada la Telesecundaria, porque son muchas asignaturas. No es lo mismo ser especialista en una asignatura y armar mi planeación, que manejar todas las materias de Telesecundaria. (Docente 1_Estado de México)

La autonomía docente se expresa también al momento de *contextualizar los contenidos de los programas de estudio de acuerdo con la realidad social, territorial, cultural y educativa de las y los estudiantes* (SEP, 2022, p. 4), lo cual implica entre otros aspectos, problematizar la realidad y recuperar los saberes de las y los estudiantes para abordar los problemas del territorio. Es decir, se trata de construir comprensiones y respuestas a las problemáticas del entorno, considerando a la comunidad como núcleo integrador de los procesos de enseñanza y aprendizaje (SEP, 2022). Pero muchas veces, los problemas que se viven son tan complejos que los esfuerzos siempre son insuficientes.

Pues yo creo que el desafío fue muy grande al inicio. Entender, pues, este tipo de vida, este tipo de contexto. Y, nosotros desde la escuela poder cambiar algo creo que es muy complicado. Pero, pues, yo creo que la perseverancia, el planear las actividades, el tener en cuenta las problemáticas que existen en la comunidad, la realidad que viven los alumnos y poderla trasladar a los aprendizajes situados o significativos, pues yo creo que, ese es el reto. (Docente 3_San Luis Potosí)

El trabajo por proyectos ha sido parte de la experiencia de las escuelas telesecundarias, sin embargo, los nuevos planteamientos del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) del Plan de Estudio 2022 contienen exigencias distintas, ante lo cual, las y los docentes afirman que se requieren más orientaciones, formación, recursos didácticos y acompañamiento para su comprensión. En particular, el ABP les pareció complicado el comienzo del ciclo escolar (2023-2024), porque, además de la falta de libros de texto, consideraban que el planteamiento para secundarias generales y técnicas no era aplicable del todo para la modalidad, incluso menos en las telesecundarias multigrado.

Trabajar de esta manera ha supuesto varios retos. Primero, la adaptación a los nuevos métodos de enseñanza y la integración de los proyectos fue complicada al principio. Los estudiantes estaban acostumbrados a una estructura más tradicional de asignaturas y, adaptarse a trabajar por proyectos interdisciplinarios, les costó. Para mí, como docente, también fue un desafío familiarizarme con los nuevos enfoques y asegurarme de que los estudiantes comprendieran y se adaptaran a esta forma de trabajo. (Docente 3_Quintana Roo)

Al inicio en agosto [...] nos estaban presentando que cada campo formativo tenía una metodología para trabajar por etapas; algunas de 16 etapas casi. A nosotros nos generaba conflicto, porque no puedo trabajar 16 etapas en un proyecto cuando solamente es un campo formativo [...]. [Después] Fuimos entendiendo esa metodología y era mucho más sencillo [...]. Lo único que yo vería mejor, es que, a mí, de manera personal, todavía me falta analizar un poquito más la estructura de los nuevos materiales. (Docente 1_Nayarit)

De esta manera, se identificó que las y los maestros tenían una serie de dudas sobre el proceso de implementación del Plan de Estudio 2022 respecto del ejercicio de la autonomía profesional docente, acerca de sus límites y responsabilidades en su trabajo cotidiano. Bazán y González (2007) mencionan que la práctica profesional, propiciada tradicionalmente por la formación de profesoras/es, ha sido concebida desde una racionalidad cuyas pretensiones de validez han estado orientadas por un interés técnico o instrumental, porque el papel del docente se ha visto reducido al de un ejecutor/a de programas en los que no ha tenido ninguna participación. Es decir, la autonomía profesional ha estado marcada por su carácter eficientista. La construcción de un modelo de autonomía profesional docente distinto implica la práctica reflexiva y una responsabilidad moral propia, la cual intente armonizar la independencia de juicio con la responsabilidad y el compromiso frente a la sociedad. En otras palabras, se promueve el conocimiento, pero también la acción correcta.

La autonomía profesional se refleja en las decisiones que se toman y en la participación responsable que desarrollan las y los docentes, con base en la comprensión y valoración de las situaciones particulares, y cambiantes, de la práctica educativa, para construir respuestas pertinentes a los problemas y retos que se tiene en cada contexto. El fortalecimiento de la autonomía también se ve reflejado en la configuración y reconfiguración de la identidad docente, así como en la manera en la que ésta es significada por las y los maestros, constituyendo una base importante para la actuación responsable.

LAS COMUNIDADES COMO ÁMBITO DE ACTUACIÓN DOCENTE Y LAS COMPLICACIONES PARA CONSTRUIR UN VÍNCULO QUE APOYE EL APRENDIZAJE DE LAS Y LOS ESTUDIANTES

A pesar de la cercanía con las comunidades y el desarrollo de proyectos educativos que ha caracterizado a las telesecundarias como parte de su desarrollo histórico y de sus prácticas pedagógicas, las y los docentes, en el marco de la implementación de la actual propuesta curricular, identifican como desafíos importantes: el fortalecimiento del vínculo con las familias del estudiantado, las comunidades y las juventudes, por las tensiones que se generan, por un lado, como producto de los problemas sociales, configurados en contextos de exclusión y desigualdad; por otro lado, por la

diversidad cultural, de perspectivas, significados y expectativas que se tienen sobre la tarea educativa que realiza la escuela y la participación que se debe tener en ella.

Los maestros no somos ajenos a la comunidad donde trabajamos. Yo creo que durante los ciclos escolares que van cursando, uno empieza a conocer más el contexto, a pesar de que uno no viva ahí. Eso hace que el docente prácticamente pueda imaginarse cómo es vivir ahí; por medio de los alumnos, rescatando esas problemáticas; rescatando lo que los alumnos son; el sentir de los alumnos. Entonces, yo creo que, es como la antropología: el antropólogo debe de ir al lugar, vivirlo y contar cómo es. (Docente 1_San Luis Potosí)

Los maestros de hace muchos años eran queridos en las comunidades, porque ahí permanecían. No digo que no los quieran ahora, pero sí te juega a favor del funcionamiento escolar, porque te das cuenta de muchas problemáticas que hay en la comunidad. Llegas a la escuela y tratas de orientar a tus compañeros docentes, que sean un poco más empáticos, porque tú ya les dices las situaciones; explicas cómo están viviendo esas familias y, el maestro de, a lo mejor querer llamar la atención, pues esta empatía cambia toda la dinámica. Y ahí, es donde ganamos a los niños. (Docente 2_Nayarit)

Como se mencionó, las escuelas telesecundarias son la modalidad de educación secundaria con más presencia en las comunidades rurales y, una buena parte de ellas, se ubican en localidades de alta y muy alta marginación, aunque se desconoce cuántas de éstas se encuentran en localidades indígenas. A ellas asisten la mayoría de las egresadas y los egresados de las primarias indígenas que buscan continuar sus estudios (Cano, 2024b).

Las y los docentes y supervisores/as entrevistados/as refieren complicaciones para la comprensión de las prácticas culturales del estudiantado y las comunidades, así como para favorecer la participación, tales complicaciones son similares a las analizadas por Cano (2024b), a saber, dificultades comunicativas con las y los estudiantes. Dichas dificultades representan retos para el desarrollo curricular y desafíos en el reconocimiento de los rasgos lingüísticos y culturales de las comunidades de influencia de las telesecundarias.

La experiencia como tal fue que los jóvenes estaban ubicados en una región donde se habla una lengua indígena: me'phaa, que es una de las cuatro predominantes en nuestro estado. Entonces, es así como llego a la localidad; se da el acercamiento con los jóvenes; muy difícil, porque en la carrera; en la formación en la normal, tuvimos talleres de formación, donde sí nos capacitaron con esta lengua indígena. Pero, hay muchísimas variantes de la lengua [...] Entonces, es complicadísimo porque no hay sintonía en el lenguaje. (Docente_Guerrero)

Nos exigían participar en sus eventos. Por ejemplo, si había una actividad de una gestión de una obra, querían que también hubiera participación de las escuelas y

que apoyáramos con algún número. Nos lo pedían, obviamente, de la manera más apropiada, pero nosotros nos veíamos también obligados a participar en sus eventos de la localidad, específicamente en sus actividades religiosas, donde había promoción cultural y les gustaba. Había esa exigencia y nosotros también nos veíamos muy ligados a participar en noches culturales, involucrándonos directamente con los jóvenes, como maestros. (Docente_ Guerrero)

Como lo menciona Reyes (2011), los contextos rurales actuales, caracterizados por procesos de cambio socioeconómicos y culturales profundos, influyen en la configuración de las telesecundarias como espacios de vida adolescente. En éstas, también tienen lugar procesos importantes de redefinición y resignificación en las y los jóvenes a través de sus experiencias estudiantiles. Para las telesecundarias y las y los docentes, parte de los retos se relacionan con el fortalecimiento del vínculo con las comunidades, desde una perspectiva intercultural y sociocrítica que les permita, por un lado, acercarse a la cosmovisión de estas localidades, así como al despliegue de una gestión pedagógica que facilite el tender redes de colaboración con diversas instancias que apoyen en el impulso de estrategias más integrales, amplias y fundamentadas (Cano, 2024b). Por otro lado, ampliar las posibilidades de promover un cambio educativo, orientado hacia la reflexión sobre sus carencias, deseos, vacíos y potencialidades, el cual trascienda hacia la transformación social en las regiones (Espinosa, & Pons, 2016).

La diversidad cultural y la marginación no son exclusivas de las comunidades rurales, por ende, los desafíos aquí descritos son similares a los que enfrenta la práctica docente en contextos más cercanos a lo urbano. Las y los docentes con los que se dialogó también refieren problemas sociales y familiares que se levantan como obstáculos para los propósitos educativos de las telesecundarias. Estos van desde los problemas económicos y su influencia en el desarrollo familiar y comunitario, hasta los problemas relacionados con la integración de las familias, sus interacciones y sus percepciones, pasando por temas como el de las adicciones o el acceso a los servicios públicos.

De igual manera, las y los docentes entrevistadas/os mencionan dos fenómenos que en las últimas décadas parecen más visibles y con mayor impacto: la violencia por la presencia de grupos de la delincuencia organizada, la cual influye en la vida cotidiana de las comunidades, aunque se guarde silencio ante ello (Solano, & Trujillo, 2021) y los flujos migratorios internacionales que cruzan el país.

Nos encontramos en una zona de bajos recursos, con problemas de inseguridad, adicción y migración de personas que vienen a trabajar aquí en [...] La expansión desordenada ha complicado la situación. Ya no estamos en el ejido; ahora somos parte de la ciudad. (Docente 1 San Luis Potosí)

A esto, se suma lo que señalan las y los docentes como la escasa participación de padres y madres de familia en la educación de sus hijos e hijas, la cual está condicionada tanto por su situación socioeconómica, como por las expectativas que se tienen sobre la educación, la escuela y las juventudes.

La cuestión de la relación con los padres de familia. Eso que ya mencionaba anteriormente, la cuestión de esas expectativas y también de las exigencias de ellos; de la participación que se daba y de tener el soporte también de ellos como padres de familia y que se involucraran en el proceso, pues también es fundamental. Otros igual no lo hacían, pero si el joven tenía esa expectativa de querer lograrlo, pues también es importante, porque a veces no puedes tener el respaldo de los papás, pero sí está el impulso personal, el impulso que de ellos emana. (Docente_Guerrero)

Estos retos de la práctica docente en telesecundaria, se suman a lo identificado en la investigación educativa sobre la pertinencia de construir una perspectiva intercultural crítica, la cual permita comprender las culturas de las comunidades en el espacio de influencia de las telesecundarias (Cano et al., 2023). Como mencionan Espinosa y Pons (2016), es importante considerar en la práctica docente la dimensión intercultural-afectiva que detone una pedagogía crítica de lo posible, lo situado y lo contextual. Donde, “el liderazgo que tiene el maestro de Telesecundaria es muy relevante en el contexto social en que se desenvuelve” (Supervisor, Telesecundaria).

Cano (2024), lo expresa así: “Las prácticas de los docentes guardan una estrecha relación con sus saberes, intenciones, representaciones y concepciones” (p. 21). Una perspectiva homogeneizadora sobre la escuela y sus alcances educativos en contextos sociales caracterizados por una situación de vulnerabilidad, identifica en la diversidad un problema (INEE, 2019). Esto se vincula con representaciones deficitarias o de escasa valoración de las comunidades, procedencias y rasgos culturales de las y los estudiantes, así como de sus posibilidades para aprender, lo cual influye en la configuración de la identidad profesional y en la búsqueda de alternativas de innovación y mejora continua para erradicar prácticas inequitativas que reproducen estigmas y limitan sus oportunidades de aprendizaje y participación, constituyéndose en un desafío para promover experiencias escolares que sean pertinentes y significativas para todas y todos (MEJOREDU, 2022b).

La diversidad en las escuelas está atravesada por la dinámica de los contextos comunitarios, donde las escuelas se ubican, además, las condiciones y disyuntivas de la población entran al aula a través de la situación de vida de las alumnas y los alumnos y sus peculiares trayectorias escolares (Galván, & Espinosa, 2017). De esta manera, las y los jóvenes construyen experiencias escolares diversas, pero las instituciones educativas en gran medida, y no obstante las reformas educativas que ha experimentado la educación secundaria, parecen continuar ciegas a las realidades adolescentes y sordas a lo que las y los estudiantes tienen que decir (Reyes, 2011). De lo que se trata, dice Díaz Barriga (2023, p. 10), es de transformar un sistema educati-

vo, el cual ha apostado a que el alumnado se adecue a lo que la escuela establece, en lugar de analizar hasta dónde la escuela necesita responder al contexto de las y los estudiantes, si lo que desea es generar aprendizajes significativos para su vida.

En este sentido, Espinosa y Pons (2016) mencionan que, en la configuración de experiencias escolares significativas, la dimensión intercultural-afectiva y el pensamiento crítico del profesorado son clave. La primera permite el establecimiento de relaciones de respeto por el otro como partícipe de una cultura: por lo que es, piensa, cree y siente. Asimismo, el pensamiento crítico del profesorado permite desarrollar métodos de reflexión sobre sus prácticas y fundamentos, así como sobre los elementos del currículo, para promover procesos de cambio y buscar alternativas a lo que se hace, con el fin de configurar aprendizajes más pertinentes para las y los estudiantes y los integrantes de la comunidad de la que son parte. Cano (2024b) refiere al respecto, la ausencia en telesecundaria de una formación docente orientada hacia la interculturalidad crítica.

DESIGUALDAD EDUCATIVA Y ALGUNAS EXPRESIONES EN LAS ESCUELAS TELESECUNDARIAS

La falta de recursos educativos es uno de los retos que las y los docentes de telesecundaria refieren de manera reiterada. Esto se expresa en aspectos como libros de textos incompletos y el uso de materiales educativos de reformas educativas anteriores; carencias en la infraestructura; la existencia de aulas multigrado y la falta de figuras directoras técnicas; la rotación constante de maestras y maestros; la ausencia de seguimiento desde las supervisiones; poca participación en los procesos de formación; e inadecuado equipamiento tecnológico para la enseñanza y el aprendizaje, lo cual es parte de la desigualdad que caracteriza a este servicio educativo frente a los otros que comparten esta fase de aprendizaje.

En cuanto a mobiliario está muy austero, muy austero; por el número de alumnos [...] no alcanzan las sillas, unas están todas chuecas, las mesas están en mal estado, pues no hay infraestructura. No tenemos prácticamente nada. (Docente 2_Quintana Roo)

Aquí no hay internet y, si hay internet, solamente el más austero para la secretaria. No hay nada prácticamente. Entonces, sí se complica [...] En este año empezamos con una tele, una pantalla plana que es todo lo que teníamos, rota por en medio, se complicaba, porque hay niños que escriben muy lento y exactamente a la mitad donde está la palabra no se ve. (Docente 2_Quintana Roo)

El principal reto son los recursos. Pongo un ejemplo muy claro: sea técnicas y generales, a inicios del ciclo escolar que está por concluir, le llegaron todos los materiales completos. Los cuadernillos que proporcionó el estado también. A Telesecundaria

no les llegó. A nosotros, al nivel, nos llegaron los materiales hasta el mes de octubre. Entonces, ese es el principal reto que tenemos, nos dicen, es que deben de avanzar en el currículum esto y en esto, pero los materiales no nos llegan. (Supervisor_San Luis Potosí)

A la falta de condiciones para la enseñanza y el aprendizaje, se suma un reto que históricamente han enfrentado las y los maestros de telesecundaria al implementar una nueva reforma educativa. Según Cano (2024a) y Mac y Cisneros-Cohernour (2017), suelen presentarse desfases entre la publicación del currículo oficial y la llegada a las escuelas de los recursos impresos y audiovisuales destinados a la modalidad. Esta situación la resuelve el personal docente utilizando libros de texto diseñados en reformas curriculares anteriores (Navarrete-Cazales, & López-Hernández, 2022), e incorporando otros materiales relacionados con los contenidos, como videos de YouTube o Wikipedia, entre otros (Ayala, 2017). Así, en este contexto desfavorable, la búsqueda de alternativas y recursos se convierte en un rasgo relevante de la práctica docente.

Como maestros, pues sabemos que no nos llegan los recursos, pero la voluntad, la vocación del maestro de buscar eso, esa es la esencia del maestro de telesecundaria, donde no hay que buscarlo, buscarlo yo como docente. Y, alcanzar todos los elementos primordiales, para hacérselos llegar a los alumnos; que a veces cuesta, sí cuesta. (Supervisor_San Luis Potosí)

Las y los docentes cuestionan también la falta de un acompañamiento pedagógico pertinente, el cual posibilite la construcción de respuestas a los retos concretos que se enfrentan en la interacción cotidiana con las y los jóvenes estudiantes en distintos ámbitos. Tales atrasos van desde la atención al rezago educativo (acentuada por la pandemia de COVID 19) y el desarrollo de contenidos de aprendizaje, hasta los que se relacionan con aspectos socioemocionales, problemas personales o discapacidades, así como el fortalecimiento de liderazgo educativo y la autonomía profesional, lo cual identifican como un desafío relevante para las escuelas telesecundarias.

Uno de los problemas mayores a veces es la disciplina. La cuestión socioemocional es muy importante. Creo que después de la pandemia todavía hay secuelas, porque a estos muchachos les tocó la pandemia en primaria. Entonces, vienen con atrasos; un atraso terrible que no podemos negar y por eso tenemos los resultados que tenemos. En su mayoría, los resultados son bajos, aunque algunos alumnos tienen un buen desempeño. (Docente 2_Quintana Roo)

Como se mencionó, las telesecundarias se ubican principalmente en zonas rurales, indígenas y comunidades marginadas o en situación de vulnerabilidad. Por esto, como lo refiere Escalante (2018), la población a la que se dirige la educación telesecundaria ya es un elemento de desigualdad, pero también este servicio educativo en general, ya que tiene serios problemas en relación con las condiciones de las otras

modalidades de este nivel, desde su organización hasta las posibilidades de enfrentar los retos académicos. A la falta de infraestructura y servicios, se suman aspectos que tienen que ver con las condiciones laborales de las y los docentes, lo que influye en el incremento de las responsabilidades y en la reducción del tiempo para la enseñanza y el trabajo colaborativo.

De las nueve personas que se van, vienen maestros de contrato y luego de promoción. Hasta el siguiente año vendrán maestros que harán su base acá, con más experiencia de trabajo. Ahora, vendrán de contrato, no sabemos quiénes, y luego los de promoción. Desde enero hasta el fin del curso, ya serán los maestros que tendrán su plaza. Vendrá la reunión de cambios, se irán algunos maestros y vendrán otros el próximo año. (Docente 3_Quintana Roo)

El hecho de ser el director y tener un grupo sí me distrae. Me distrae el hecho de donde estoy ahorita, ¿dónde debería estar y dónde están mis alumnos y qué están haciendo? [...]. Ahorita estoy aquí, pero mañana puedo estar atendiendo a un padre ¿y mi grupo?, los dejo trabajando en lo que me voy. Si llegan de repente y tengo que atender, entonces me quedé a medio de la explicación [...] Sí, yo no doy el 100%, no le quiero echar la culpa tanto a eso, pero sí me limita, ¿verdad? (Docente 2_Nayarit)

Las y los docentes de telesecundaria ven incrementados los desafíos para el logro de aprendizajes significativos de las y los estudiantes, considerando su diversidad y los contextos socioculturales (rurales, indígenas y urbanos marginales) que habitan, a partir del modelo curricular vigente, en el marco de condiciones institucionales que colocan a las escuelas de este servicio en una situación de desigualdad educativa.

ALGUNOS PUNTOS PARA CONCLUIR Y CONTINUAR CON LA DISCUSIÓN

La respuesta construida sobre los retos de la práctica docente en las escuelas telesecundarias constituyó la base para la formulación de una Intervención Formativa (IF), cuyo propósito fue que maestras y maestros reflexionaran y propusieran alternativas acerca de la forma en que ellas y ellos favorecen aprendizajes significativos en el estudiantado, considerando la diversidad sociocultural de las comunidades y de las adolescencias, en vinculación con los conocimientos y saberes establecidos en el currículo. Se propuso un Grupo de Análisis de la Práctica (GAP), como dispositivo formativo para la implementación de la IF y un diario docente como recurso de apoyo para uso de las y los docentes (MEJOREDU, 2024).

En particular, sobre el análisis presentado en este artículo se puede concluir que el modelo educativo de la educación telesecundaria se ha ido configurando a lo largo de seis décadas y una serie de reformas, con base en su pretensión de ampliar las oportunidades educativas de las y los jóvenes que habitan comunidades rurales y urbano marginales. Este modelo comparte el mismo plan y programa de estudio con

los otros servicios de educación secundaria (general y técnica), y está influido por la estructura curricular por disciplinas, a pesar del fundamento de la integración curricular del actual currículo nacional que incorpora a las disciplinas en campos formativos. Se perdió una oportunidad de avanzar en una propuesta más pertinente con los rasgos institucionales particulares de la educación telesecundaria, no obstante, los recursos educativos específicos que la han caracterizado.

En el ciclo escolar 2023-2024, comenzó la implementación del Plan de Estudio 2022 en todas las escuelas de educación básica del país, entre algunas críticas expresadas desde ciertos sectores de la población y entre las dudas, aún presentes, de las y los docentes que tienen la responsabilidad de guiar su práctica considerando la nueva propuesta curricular. Al respecto del cambio educativo, Fullan (2002) señala que representa una fuerte experiencia personal y colectiva, caracterizada por la ambivalencia y la incertidumbre. Barrón y Díaz Barriga (2018) mencionan que es importante entenderlo como un proceso complejo que no puede reducirse a lo procedimental ni a lo técnico (aunque ello sea necesario), dejando de lado la necesidad de las y los docentes de tomar decisiones en función de sus contextos y condiciones, así como de las necesidades y características particulares de sus estudiantes, con miras a una mayor pertinencia curricular.

A diferencia de reformas curriculares pasadas, caracterizadas por un enfoque instrumental que ha reducido el trabajo de las maestras y los maestros a meros aplicadores/es de programas de estudio, los procesos de codiseño, deliberación y contextualización plantean una resignificación y fortalecimiento de la autonomía profesional. Con ello, los retos se multiplican, al dejar gran parte de la responsabilidad al docente de traducir los principios de la reforma en la construcción de situaciones de aprendizaje para sus estudiantes. Lo cual parece acentuarse en las escuelas telesecundarias por las condiciones de desigualdad que se experimentan.

La práctica docente en telesecundaria se ve condicionada por una serie de aspectos, como la formación inicial y el perfil profesional de las maestras y los maestros, así como por las trayectorias que se recorren y el desarrollo profesional. Pero, también por la experiencia docente, las maneras en que se significa la profesión, la educación, en general, y la escuela telesecundaria en particular, por la identidad institucional y el compromiso asumido. Influyen, además, los contextos socioculturales particulares, la comprensión que se tiene de ellos y las interacciones que se establecen con quienes lo habitan, de manera particular, con las y los jóvenes que hacen de las escuelas un espacio de vida juvenil. Ello se complementa con el Plan de Estudio 2022 como un referente esencial y las formas en que cobra vida para guiar la toma de decisiones individuales y colectivas en condiciones institucionales y de gestión particulares.

La práctica docente en telesecundaria se ha configurado en la transición de reformas educativas y la autonomía profesional se ha visto tensionada con las exigencias del Plan de Estudio 2022, a pesar de que dicha práctica se ha caracterizado, por un

lado, por una búsqueda de alternativas y recursos para hacer frente a los grandes retos que se enfrentan en contextos socioculturales e institucionales marcados por la desigualdad y, en ocasiones, por el olvido. Las exigencias se acentúan en las escuelas multigrado y ante la falta de recursos, apoyos y acompañamiento pedagógico. Por otro lado, se han singularizado por el acercamiento con las comunidades, la experiencia en el trabajo por proyectos y la construcción de un vínculo pedagógico y socioafectivo distinto al que se presenta en las otras modalidades de la educación secundaria. Así, los esfuerzos no terminan por ser suficientes para lograr los propósitos establecidos, atender el rezago educativo presente y promover la construcción de experiencias escolares significativas.

En el fortalecimiento de la educación telesecundaria, además de los recursos financieros y materiales, así como los apoyos docentes, directivos y de supervisión que se requieren, parece adecuado seguir avanzando en la reconfiguración del modelo educativo, para concretar de mejor manera la integración curricular del Plan de Estudio 2022 y sobrepasar la fragmentación disciplinar que hasta el momento lo caracteriza. En esta ruta, toca profundizar en la pertinencia de los contenidos y en los procesos de desarrollo del aprendizaje de los programas de estudio, para que sean más significativos para las y los jóvenes estudiantes, y no dejar que ello sea resuelto solamente por las y los docentes en los procesos de codiseño y contextualización.

La otra gran línea de política que se requiere apuntalar es la del desarrollo profesional de las y los docentes de esta modalidad educativa. En este sentido, parece más importante una formación inicial y continua que centre la mirada en los retos de la práctica en los contextos particulares donde ésta se desarrolla, considerando las realidades juveniles de las y los estudiantes. Una formación docente situada que movilice los saberes y la experiencia, que problematice las prácticas y las perspectivas, para identificar aspectos para el fortalecimiento y la mejora a partir del diálogo entre docentes. Esto, como base para la construcción de comunidades de práctica. El horizonte es una educación telesecundaria pertinente para las juventudes de este siglo XXI, donde éstas construyan experiencias escolares significativas y vean ampliadas significativamente sus oportunidades educativas y sociales.

REFERENCIAS

- Abrego, F. (2019). La telesecundaria hoy. *Distancia por tiempos. Blog de educación. Nexos*. <https://educacion.nexos.com.mx/la-telesecundaria-hoy/>
- Alonso, L. E. (1995). Sujeto y Discurso: El Lugar de la Entrevista Abierta en las Prácticas de la Sociología Cualitativa, J. M. Delgado, & J. Gutiérrez (Ed.), *Métodos y Técnicas Cualitativos de Investigación en Ciencias Sociales*. Síntesis.
- Arfuch, L. (1995). *La entrevista, una invención dialógica*. Paidós.

- Ayala, F. (2017). Representaciones sociales de las condiciones del trabajo docente de profesores de telesecundaria: avatares en la incorporación de las TIC. *Congreso Nacional de Investigación Educativa-COMIE*. <https://comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/2450.pdf>
- Barrón, M., & Díaz Barriga, F. (2018). Currículum y procesos de cambio, deliberación, conversación y agencia humana. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 1(13). <https://www.redalyc.org/pdf/6897/689778632001.pdf>
- Bazán, D., & González, L. (2007). Autonomía profesional y reflexión docente: una resignificación desde la mirada crítica. *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 11, 69-90. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243117032004>
- Bertaux, D. (1997). *Los relatos de vida. Perspectiva etnosociológica*. Barcelona, Bellaterra
- Cano, A. (2024a). [Conferencia, 17 de sept.]. Docencia en telesecundaria en contexto indígena. Problemáticas y experiencias de innovación. Benemérita Escuela Normal Veracruzana. *Seminario internacional Educación básica en contextos interculturales*.
- Cano, A. (2024b). Problematizar la docencia en telesecundarias de contexto indígena desde un círculo de estudio. *Revista Iberoamericana de Educación Rural*. 2(3), 17-34. <https://riber.ibero.mx/index.php/riber/article/view/36>
- Cano, A., & Bustamante, A. J. (2017). Telesecundaria de contexto indígena y la formación inicial de sus docentes. *Sinéctica. Revista Electrónica de Educación*. Tlaquepaque: ITESO. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2017000200003
- Cano, A., Espino, H., & Espinosa, L. (2023). Desafíos en la formación de docentes rurales en México. *Revista Iberoamericana de educación*, 91(1), 77-90. <https://rieoei.org/RIE/article/view/5566>
- Díaz-Barriga, A. (2023). Recuperar la pedagogía. El plan de estudio 2022. *Perfiles Educativos*, XLV(180), 6-15. https://perfileseducativos.unam.mx/iissue_pe/index.php/perfiles/article/view/61292/53199
- Escalante, M. (2018). Una escuela telesecundaria en contexto vulnerable: desigualdad social y educativa. *Anuario Mexicano de Historia de la Educación*, 1(1), 175-184. <https://www.rmhe.somehide.org/index.php/anuario/article/view/255>

- Espinosa, I., & Pons, L. (2016). Experiencias escolares significativas. Dimensión intercultural afectiva y pensamiento crítico. *Revista Iberoamericana de Educación*, 72(2), 47-70. <https://rieoei.org/historico/documentos/7613.pdf>
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.
- Fullan, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Octaedro.
- Galván, L., & Espinosa, L. (2017). Diversidad y prioridades educativas en escuelas multigrado. Estudio de caso en México. *Sinéctica. Revista Electrónica de Educación*, (49), 1-19. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2017000200005
- INEE (2019). *Panorama educativo de México 2018. Indicadores del Sistema Educativo Nacional Educación Básica y Media Superior*, Ciudad de México: INEE.
- Jiménez, J., Martínez, R., & García, C. (2010). *La Telesecundaria en México: un breve recorrido histórico por sus datos y relatos*. SEP.
- Mac, C., & Cisneros-Cohernour, E. (2017). Desafíos de una escuela rural eficaz. El caso de profesores de una telesecundaria en Yucatán. *Congreso Nacional de Investigación Educativa (COMIE)*. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/2077.pdf>
- Mantilla, D. (2018). El impacto de la educación telesecundaria en México y su relación con la educación intercultural: el caso de la telesecundaria Tetsijtsilin en la Sierra Norte de Puebla. *Tla-melaua*, 12(44), 164-180. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-69162018000100164
- MEJOREDU. Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. (2022a). *Criterios Generales de los programas de formación continua y desarrollo profesional docente, y para la valoración de su diseño, operación y resultados en educación básica y media superior*. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/728784/criterios_270522.pdf
- MEJOREDU. Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. (2022b). *Intervención formativa. Práctica docente en la escuela multigrado para la atención a la diversidad*. <https://www.mejoredu.gob.mx/images/programa-formacion-docente/docenteseb/intervencion-practica-docentes-servicio-eb.pdf>
- MEJOREDU. Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. (2023a). *Estudio de seguimiento a los procesos de conocimiento y apropiación del Plan y Programas de Estudio durante el ciclo escolar 2022-2023. Informe final* (Documento de trabajo).

- MEJOREDU. Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. (2023b). *Indicadores nacionales de la mejora continua de la educación en México. Cifras del ciclo escolar 2021-2022*. Mejoredu.
- MEJOREDU. Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. (2024). *Mejora de la práctica docente y el aprendizaje en telesecundaria: la promoción de experiencias escolares significativas*.
- Muñoz, C., & Solórzano, C. (2007). Explorando la relevancia de la enseñanza secundaria en condiciones de pobreza. Un estudio de caso. *Perfiles Educativos*, XXIX(116), 7-40. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982007000200002
- Navarrete-Cazales, Z., & López-Hernández, P. (2022). La Telesecundaria en México. *Perfiles educativos*, 54(178), 63-78. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982022000400063
- Reyes, A. (2011). *Más allá de los muros. Adolescencias rurales y experiencias estudiantiles en telesecundarias*. COMIE.
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2022). *Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria*. SEP.
- Solano, A., & Trujillo, F. (2021). Hacer escuela entre silencios. Docentes de telesecundaria en contextos de narcotráfico. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. LI(2), 151-176. <https://rlee.iberro.mx/index.php/rlee/article/view/385>
- Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *La investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Facultad de Enfermería de la Universidad de Antioquia.
- Taylor, S. T., & Bogdan, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.

Explorando el patrimonio musical: representaciones sociales entre alumnado de educación musical en la UNAM (2024)

Exploring Musical Heritage: Social Representations among Music Education Students at UNAM (2024)

Pablo Alejandro Suárez Marrero*

Universidad Nacional Autónoma de México

Yohany Le-Clere Collazo

Universidad de La Habana

Resumen

El presente artículo busca entender los procesos dinámicos de significación colectiva y construcción social en torno al patrimonio musical que realiza alumnado de la Facultad de Música (UNAM). Bajo ese tenor, esta comunicación utiliza la teoría de las representaciones sociales Serge Moscovici, entendiendo éstas como medio de construcción de identidades colectivas. Para ello, se exploraron las percepciones de un grupo de estudiantes acerca del patrimonio musical en México, se examinaron sus actitudes hacia el objeto de representación y se identificaron los significados que le otorgan a tal objeto. En este artículo se muestran los resultados de una investigación exploratoria y descriptiva, cuyos datos empíricos fueron recabados mediante una asociación libre de palabras y un cuestionario. Estos instrumentos se aplicaron a una muestra deliberada de 22 estudiantes con inscripción en el quinto y séptimo semestres de la carrera Educación Musical de la Facultad de Música (UNAM), en el semestre agosto/diciembre de 2024. Si bien los resultados no persiguen su generalización al resto de la población estudiantil que integra la mencionada institución universitaria, se considera que los datos recabados permiten un acercamiento particular a las formas de concebir el patrimonio musical en el futuro ejercicio profesional de las actividades educativas musicales. En ese sentido, con la presente comunicación se desea iniciar una línea de trabajo sistemático sobre la educación patrimonial de la

* Correo: pablo.suarez@fam.unam.mx | Autor responsable de correspondencia | ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0060-5224>

** Correo: promocion@estebansalas.ohc.cu | ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0292-9409>

música en México, con base en los procesos docente-educativos que se verifican en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

Palabras clave:

Representación social, patrimonio musical, alumnado, educación musical

Abstract

This article seeks to understand the dynamic processes of collective meaning and social construction around musical heritage carried out by students of the Faculty of Music-UNAM. Under this tenor, this communication uses Serge Moscovici's theory of social representations, understanding them as a means of constructing collective identities. To do so, the perceptions of a group of students about musical heritage in Mexico were explored, their attitudes towards the object of representation were examined, as well as the meanings given to it were identified. This article shows the results of an exploratory and descriptive research, whose empirical data were collected through a free association of words and a questionnaire. These instruments were applied to a deliberate sample of 22 students enrolled in the fifth and seventh semester of the Musical Education degree at the Faculty of Music-UNAM, in the semester August/December 2024. Although the results do not pursue their generalization to the rest of the student population that makes up the university, it is considered that the data collected allow a particular approach to the ways of conceiving musical heritage in future professionals of musical educational activities. In this sense, with this communication we wish to initiate a line of systematic work on the heritage education of music in Mexico, based on the teaching-educational processes that are verified at UNAM.

Keywords

Social representation, musical heritage, students, musical education

INTRODUCCIÓN

En los años noventa del siglo XX, el musicólogo peruano Aurelio Tello (1997) indicó que “el patrimonio musical de México está, pues, integrado por un vasto conglomerado de expresiones sonoras, con diferentes usos y significados” (p. 88). En su lógica expositiva, el profesor sostuvo una visión integral, donde el patrimonio musical de México trasciende las expresiones sonoras para abarcar todo testimonio histórico que documente la vida cultural del país. Desde esta perspectiva, la herencia musical incluye los registros inmateriales de la música viva y los soportes materiales –partituras, fonogramas, iconografía y hemerografía– que resguardan la memoria histórica de la nación.

Al respecto, el mismo autor da por sentado que, desde un paradigma antropológico, la herencia musical es más que objetos históricos, partituras raras e instrumentos musicales, también lo son un cúmulo de sensaciones y vivencias que constituyen expresiones multiculturales situadas en tiempos y lugares específicos (Suárez et al., 2019). Estas resultan de procesos de hibridación que imperan entre los disímiles legados culturales que constituyen el crisol identitario de México. Con ese discurso poscolonial y de avanzada para su época, Latinoamérica entró de lleno a la preocupación imperante sobre la preservación y gestión del patrimonio musical en sus dimensiones históricas y culturales (García, 2015).

Sin duda, los bienes culturales que integran el patrimonio musical tienen la potencialidad de ser empleados como medios pedagógicos para respaldar procesos de enseñanza-aprendizaje, con base en sus valores simbólicos, históricos, culturales, artísticos, científicos y sociales. Bajo esa tesitura, quienes exponen sonora-musicalmente el patrimonio cultural deben socializarse mediante procesos de educación patrimonial en espacios formales, no formales e informales de docencia (Hurtado, 2022).

En su sentido más amplio, José Touriñán y Silvana Longueira (2009), docentes españoles, puntualizaron que “la educación patrimonial quiere decir que intervenimos pedagógicamente y trabajamos del mismo modo para que el educando aprenda a hacer uso ‘patrimonial’ de la formación, de tal manera que lo aprendido pase a formar parte de su experiencia personal” (p. 55). Visto así, la docente venezolana Zaida García (2015) defendió que la educación patrimonial “puede contribuir a la formación de una ciudadanía crítica y responsable frente a su papel en la conservación” (p. 58), donde la música puede ser un vehículo para la reflexión y valoración histórico-artística de la sociedad.

De modo apriorístico y con base en la literatura académica sobre el tema, hasta el momento se pueden identificar algunas necesidades educativas relacionadas con el patrimonio musical en México, a saber: una limitada estructura didáctica en los diseños curriculares, deficiencias con el trabajo en equipo en ámbitos educativos formales, poca implementación de instrumentos efectivos para la evaluación de la enseñanza-aprendizaje, así como pocos conocimientos sobre proyectos de gestión educativa de las músicas, que integren saberes diversos sobre patrimonio cultural, sujetos sociales y contextos educativos. En este caso, dichas necesidades coinciden con datos aportados por las investigadoras Olaia Fontal y Sofía Marín (2016) para el contexto español.

Al trasladar esta problemática al ámbito específico de la Facultad de Música de la UNAM, se presenta una paradoja formativa. Si bien, la realidad profesional de las personas egresadas abarca la inserción en áreas de gestión cultural y proyectos comunitarios, el plan de estudios de la Licenciatura en Música-Educación Musical carece de asignaturas explícitas que aborden la educación patrimonial (Facultad de Música-UNAM, 2024). Al predominar modelos pedagógicos de corte eurocéntrico,

se genera una desconexión estructural entre los saberes académicos impartidos y otras músicas que también configuran el entorno sonoro del país (Castillo, 2021). Esta ausencia de una propuesta didáctica enfocada en lo patrimonial provoca que las personas formadas en el área de Educación Musical enfrenten su futura labor docente con una visión fragmentada de su legado cultural y limiten su capacidad para gestionar la diversidad musical.

Al considerar el contexto formativo bosquejado, parece importante analizar la representación social del patrimonio musical en alumnado de la Licenciatura en Música-Educación Musical de la Facultad de Música en la UNAM, como medio de construcción de identidades colectivas en torno a músicas difundidas a través de medios masivos en la nación. Para ello, se cuestiona: ¿cuáles son las actitudes del alumnado de la Licenciatura en Música-Educación Musical de la Facultad de Música (UNAM, 2024) hacia el patrimonio musical?, ¿cuáles son las percepciones de dicho alumnado sobre el patrimonio musical?, y ¿qué significa patrimonio musical para las y los alumnos que contestaron la encuesta?

En este contexto, se debe señalar que el patrimonio musical es un fenómeno adecuado para ser estudiado desde la teoría de las representaciones sociales, toda vez que se dan los elementos que plantea la investigadora francesa Denise Jodelet (1989). Es decir, ser objeto de representación: toda representación es sobre algo o alguien, en este caso concreto es la música en tanto patrimonio; existir un sujeto de representación: en este caso las y los alumnos son las personas que elaboran la representación; y un contexto: las representaciones sociales son elaboradas en un momento socio-histórico concreto (Jodelet, 1989). Ello permite acceder a una conceptualización que está presente en los imaginarios culturales representados en sociedad, sobre la cual es posible intervenir para cambiarla o reforzarla en función de políticas públicas y, en este caso particular, estrategias educativas.

MARCO TEÓRICO

Siguiendo al especialista cubano Yohany Le-Clere (2020), la representación social se entiende como un constructo dinámico y en constante transformación, cuya versatilidad radica en su capacidad para adaptarse a las características específicas del objeto de estudio: el patrimonio musical en México. Por tanto, “las representaciones sociales, al designar significados para hacer comprensible la realidad, encauzan las prácticas con respecto al objeto de representación” (Cuevas, & Mireles, 2016, p. 66). En ese sentido, los estudios sobre representación social tienen como objetivo “explicar cómo se transforma una teoría científica cuando es difundida socialmente, y la forma en que la nueva teoría cambia la visión de una sociedad sobre un objeto determinado” (Santiago, 2012, p. 25).

Después de una revisión de trabajos de titulación de licenciatura y maestría registrados en diferentes instancias formativas de la Universidad de La Habana, Le-Clere (2020) concluyó que “se evidencia que el hallazgo de estudios que relacionan el patrimonio musical con la Teoría de las Representaciones Sociales no es una tarea fácil, por lo que se precisa ampliar el panorama de búsqueda” (p. 2). Con tal antecedente, el especialista realizó búsquedas documentales con los términos “representación social” y “patrimonio musical” en repositorios, bases de datos y otros medios ofimáticos, tanto en español como inglés. Después de ello, confirmó que “atendiendo a la limitada cantidad de estudios en esta dirección, se puede apreciar el valor y la utilidad de su uso en la investigación del patrimonio musical, donde sin lugar a duda este trabajo intenta abrir un nuevo espacio” (Le-Clere, 2020, p. 3).

Cabe destacar que esta escasez de literatura específica coincide con el comportamiento general de la investigación en educación patrimonial en Iberoamérica. Si bien se ha documentado un crecimiento paulatino en el interés académico en los últimos cinco años, la producción sigue siendo limitada en comparación con otras áreas de la educación musical. A pesar de ello, destaca un reciente giro latinoamericano que desplaza el interés desde la institucionalidad europea hacia la resistencia cultural y la identidad situada. Personas investigadoras como la chilena Paulina Reyes (2022) y los argentinos Cándido Sanz y Ramón Sanz (2023) denuncian la ausencia sistemática de las músicas locales en los currículos y abogan por una pedagogía que entienda el patrimonio no como un objeto de museo, sino como una herramienta de reconstrucción del tejido social.

En el contexto específico de México, investigaciones recientes, como la realizada por la docente Nathalie Hurtado (2022), subrayan que el desafío no radica solo en el currículo, sino en la formación de las personas educadoras. Se ha evidenciado la necesidad de validar métodos de transmisión oral y vivencial propios de la música tradicional, superando la hegemonía de la lectoescritura que a menudo impera en la academia. Por tanto, analizar las representaciones sociales en estudiantes de nivel universitario resulta crucial, pues permite diagnosticar si las futuras figuras educadoras poseen las competencias simbólicas y críticas necesarias para gestionar este patrimonio cultural vivo, o si reproducen modelos eurocéntricos, desconectados de su realidad social.

En síntesis, es importante “saber hacia dónde se orientan los individuos, el orden que le dan al patrimonio musical, así como el lugar que ocupa en la comunicación y cuáles son los elementos que clasifican para el concepto de patrimonio musical” (Le-Clere, 2020, p. 7). Por tanto, la representación social constituye un enfoque empírico “con el potencial de evidenciar los elementos que dan significado al patrimonio musical, esto es, aquellos conocimientos, informaciones [...] así como actitudes hacia y sobre el patrimonio musical que gravitan en determinado grupo social que comparte una relación espacio-temporal” (Le-Clere, 2020, p. 9).

METODOLOGÍA

En la presente investigación participaron 22 personas que cursaban la Licenciatura en Música-Educación Musical en la Facultad de Música (UNAM), durante el semestre agosto-diciembre de 2024. Estas constituyen una muestra accidental o por conveniencia de una población total de 60 personas inscritas en dicha carrera universitaria (Frenk, 2024). Las personas participantes fueron elegidas a partir de los criterios de disponibilidad y accesibilidad, puesto que en el período referido tomaron asignaturas con uno de los autores de este artículo, que corresponden a los dos últimos años de la carrera. Este tipo de muestreo es común cuando se tienen limitaciones de tiempo, recursos o acceso a participantes, por lo que puede no ser representativo de la población total, sin embargo, se considera que esta investigación constituye una primera aproximación a la problemática en cuestión. Bajo esta premisa, sabemos que “la mayoría de los estudios empíricos sobre Representaciones Sociales adoptan una metodología de corte cualitativo que pretende acercarse al contenido, más que a las estructuras cognitivas de las representaciones sociales” (Le-Clere, 2020, p. 12).

En ese sentido, el 16 de septiembre de 2024 se realizó un ejercicio de asociación libre de palabras con siete estudiantes que cursaban en Teoría y Diseño Curricular (5.^{to} semestre). Además, el 17 de septiembre se interrogó a diez estudiantes que cursaban el Seminario de Investigación Musical I (5.^{to} semestre) y a cinco de la asignatura Planeación, Evaluación y Gestión Educativa en Espacios Institucionales (7.^{mo} semestre). Para entender el contexto de las personas participantes, se aplicó un cuestionario que incluyó cuatro preguntas demográficas. Asimismo, el instrumento integró tres preguntas abiertas para profundizar en las percepciones individuales, junto con tres reactivos cerrados (dos escalas Likert y uno de selección múltiple) para medir frecuencias. Al tener en cuenta el marco teórico, se realizó el cuestionario aplicado a la muestra:

- a) En relación con las informaciones: ¿qué entiende usted por patrimonio musical en México?, y ¿usted ha realizado estudios formales relacionados con el patrimonio musical en México? Estas cuestiones no sólo delatan las informaciones sobre el patrimonio musical, sino también la fuente de este conocimiento, ya que de ser positivas las respuestas, siguen otras dos cuestiones: ¿qué estudios formales posee usted sobre patrimonio musical en México?, así como ¿en qué institución o instituciones cursó usted los estudios formales sobre patrimonio musical en México?
- b) En relación con las actitudes, hay dos cuestiones que acusan la importancia de estos estudios. En una escala del 1 al 10, ¿qué calificación le otorga usted a los estudios sobre patrimonio musical en México dentro de la Facultad de Música (UNAM, 2024)?, y ¿para usted sería importante la promoción de una Educación Patrimonial de la Música en México dentro de la Facultad de Música (UNAM, 2024)?

- c) Por último, una pregunta bisagra o de doble función, cuya respuesta expresa la actitud en relación con un espacio institucional de información como es la Facultad de Música. En una escala del 1 al 10, ¿qué grado de relación le otorga usted al patrimonio musical en México con la educación musical en la Facultad de Música (UNAM, 2024)?

Aun cuando es importante esta división didáctica y facilitadora para el análisis y discusión posterior, se debe señalar que ambos elementos, las actitudes y las informaciones, pueden emerger, y de hecho lo hacen, en la integración de los resultados de las cinco preguntas planteadas en el cuestionario. La vertebración de la representación social del patrimonio musical se pudo establecer luego de realizar el análisis de cada una de las técnicas aplicadas y su posterior triangulación. Por su parte, el análisis del cuestionario se realizó a partir de dos parámetros esenciales en la representación social: las informaciones y las actitudes hacia el patrimonio musical en México de las personas que sirvieron como muestra para la presente investigación.

Cabe señalar que, previo a la aplicación de los instrumentos de recogida de datos empíricos, en ambas sesiones de trabajo se informó verbalmente a las y los alumnos sobre la naturaleza y propósito de la investigación. La participación fue de carácter voluntario y se obtuvieron los consentimientos informados de forma oral por parte de todas las personas asistentes a dichos salones de clase, quienes manifestaron su plena disposición a colaborar. De igual forma, durante los procesos de encuadre, los grupos expresaron un interés explícito por profundizar en el conocimiento del patrimonio musical y sus bienes culturales, así como en conocer los hallazgos derivados del estudio. Para ello, las personas investigadoras establecieron el compromiso explícito de socializar los resultados obtenidos una vez fueran publicados.

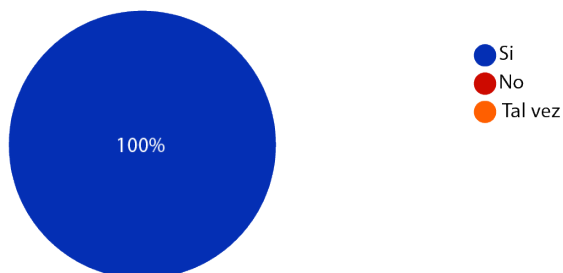
RESULTADOS

Cuantitativamente, se pudo determinar que los 15 alumnos que respondieron el cuestionario afirman que es necesaria la promoción de dichos estudios (Ver Gráfica 1), lo que contrasta con que 14 de ellos no han recibido, o percibido que la música es enseñada en la Facultad de Música (UNAM) a partir de premisas patrimoniales (Ver Gráfica 2).

Gráfica 1. Resultado del cuestionario

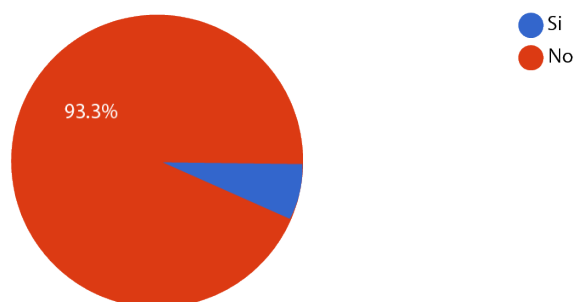
¿Para usted sería importante la producción de una Educación Patrimonial de la Música en México dentro de la Facultad de Música (UNAM, 2024)?

15 respuestas

**Gráfica 2. Resultado del cuestionario**

¿Usted ha realizado estudios formales realizados con el Patrimonio Musical en México?

15 respuestas



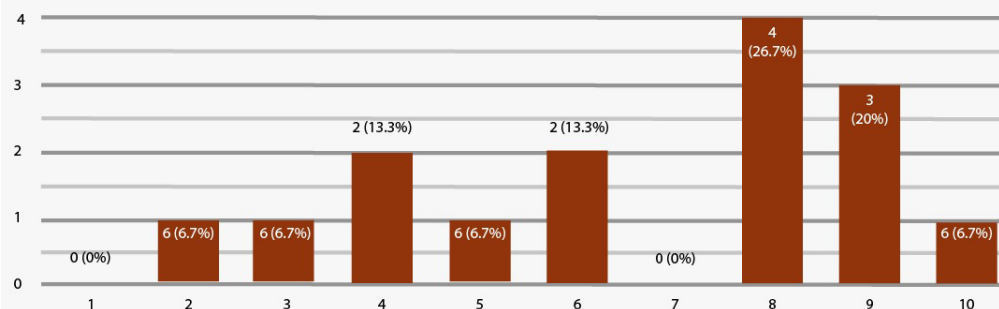
Con estos datos se especifica la dimensión perceptual, pues las respuestas contrastan notablemente con las calificaciones otorgadas a los estudios sobre patrimonio musical al interior de la institución de educación superior. Dichas calificaciones resultaron de medias a altas: un individuo otorgó 4 puntos; uno, 5; cuatro, 6; dos, 7; seis, 8; y uno, 9. Esta contradicción conduce a la creación del núcleo de sentido “Insuficiente percepción sobre el patrimonio musical en México”. Dicha categoría surge al cruzar respuestas antagónicas entre las mismas personas, quienes valoran positivamente unos estudios que, simultáneamente, afirman no haber recibido.

De manera particular, es importante analizar las calificaciones otorgadas ante la pregunta: ¿qué grado de relación le otorga usted al patrimonio musical en México con la Educación Musical en la Facultad de Música (UNAM, 2024)? (Ver Gráfica 3). Al considerar la dispersión de las respuestas, es preciso establecer una escala de evaluación, donde las calificaciones hasta 4 puntos son consideradas como bajas; de 5 a 7, como medias; y mayores de 8, como altas. Esto evidencia que 53.3 % de las personas encuestadas considera que el patrimonio musical debe tener una alta relación con la educación musical; 20 % le confiere una relación media; y 26.6 %, una baja relación.

Gráfica 3. Resultado del cuestionario

En una escala del 1 al 10. ¿qué grado de relación le otorga usted al Patrimonio Musical en México con la Educación Musical en la Facultad de Música (UNAM,2024)?

15 respuestas

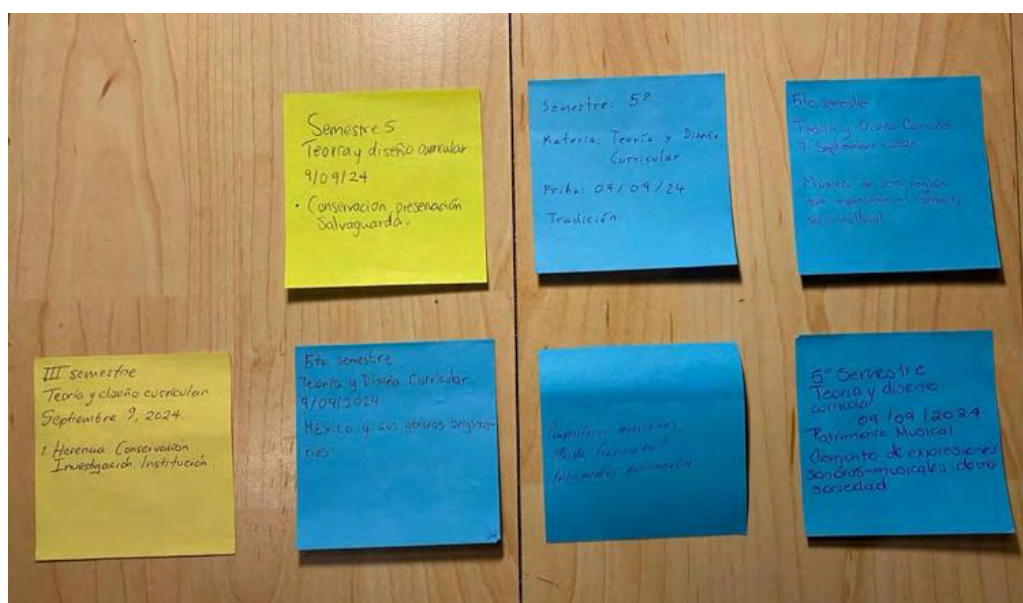


De este modo, es posible mencionar tres categorías principales que emergieron con la sistematización de las respuestas a la pregunta ¿qué entiende usted por patrimonio musical en México? Estas son: “música” asociada a términos como el propio vocablo música, así como concierto, ejecución, obras musicales y melodías; “documentos” relacionados con partituras, música escrita, grabaciones, reproducciones, objetos y bienes; e “identidad”. Es importante saber que esta tercera categoría mostró mayor riqueza asociativa que las dos anteriores, por lo que emergieron términos como pertenencia, autóctono, originaria, nuestra cultura, propio de México, música regional, obras que reflejan la cultura y endémica. Otros aspectos que afloraron, pero con menor grado de consenso, fueron herencia, en tres estudiantes, así como utilidad, personas, simbología y espacios, en un sujeto cada una.

Para lograr mayor claridad en los resultados expuestos, se seleccionó una muestra de siete estudiantes, diferentes a los quince anteriores, a quienes se les aplicó la técnica de asociación libre de palabras. En este caso, la frase que sirvió como estímulo fue “patrimonio musical en México”. Si bien, esta técnica está más relacionada con

las informaciones que ofrecen las personas, se debe prestar atención a las actitudes de las personas estudiadas. El primer aspecto que se confirma es la existencia de una baja densidad asociativa en estudiantado muestreado: se trata 1, 2, 3 y hasta 4 asociaciones por persona (ver Figura 1). En este punto, cabe aclarar que en la asociación de palabras se siguió el criterio del investigador francés Jean-Claude Abric (2001), que propicia la combinación de dos criterios fundamentales: frecuencia y rango de aparición de las categorías asignadas con anterioridad. Para esta investigación, dada la densidad asociativa entre palabras, sólo se tuvo como premisa la frecuencia con que aparecieron en las notas del estudiantado muestreado.

Figura 1. Resultado de la asociación libre de palabras



Al analizar las informaciones, es posible rescatar categorías vistas en el cuestionario con mayor grado de consenso, como “música”, en cuatro personas, asociada a términos que se vuelven a ver como música, música tradicional, géneros musicales y expresiones sonoras musicales; también “documentos”, en dos estudiantes, asociados a transcripciones e instrumentos; e “identidad”, en cuatro personas, con términos como originario, regional, representativo y México (ver Figura 2). Otros aspectos que afloraron, pero con menor grado de consenso, fueron “acciones de conservación” en dos personas; y herencia, investigación, institución, utilidad y compositores, en un sujeto cada una de ellas.

Figura 2. Resultado lematizado de la asociación de palabras



DISCUSIÓN

Para realizar el análisis de la representación social es necesario atender lo planteado por el psicólogo rumano Serge Moscovici (1979) acerca de las dimensiones de la representación: “la actitud, la información y el campo de representación o la imagen” (p. 45). El análisis de estos tres elementos ofrece una idea más precisa del grado de acercamiento o rechazo hacia el objeto representacional. De igual forma, permite dar cuenta de cuáles son los criterios, conocimientos o clasificaciones que se tienen, hasta llegar a formar un campo de representación que evidencie desde los elementos más arraigados al patrimonio musical hasta los menos consensuados.

Las actitudes hacia este fenómeno propiciaron la aparición de núcleos de sentido, como “Insuficiente aproximación hacia el patrimonio musical en México”, que emergió a partir del cuestionario. Para describir este fenómeno se hará referencia tanto a datos de carácter explícito, como a consideraciones que remiten a lo anterior de manera indirecta. Entonces, se tomaron en cuenta dos elementos: el formativo, referido a los estudios que poseen, y el motivacional, referido a la importancia otorgada al patrimonio musical tanto en los estudios institucionalizados como a la relación con la educación musical, así como a la relevancia en la promoción de dichos estudios al interior de la Facultad de Música (UNAM). Esto muestra que, o bien, es preciso crear una asignatura encaminada a ello, o que en las diversas asignaturas relativas a la música se añada este enfoque de manera explícita.

Las respuestas dadas a las preguntas: ¿qué calificación le otorga usted a los estudios sobre patrimonio musical en México dentro de la Facultad de Música (UNAM, 2024)?, y ¿usted ha realizado estudios formales relacionados con el Patrimonio Musical en México?, signan los criterios expresados sobre la música en su dimensión patrimonial, por lo tanto, es posible asegurar la existencia de una relación inversamente proporcional entre percepción y la formación académica (Le-Clere, 2019). Es decir, las personas muestreadas califican bien estos estudios y después aseveran no haber recibido ninguna formación. Lo que se patentiza en el tipo de informaciones brindadas, aunque breves y por ende sin la profundidad conceptual para un mayor análisis, que eran portadoras de criterios, en todos los casos acertados dentro del concepto patrimonial referido a la música (Tello, 1997).

Este análisis aporta otro núcleo de sentido: “Insuficiente valoración del patrimonio musical en la educación”. Esta categoría no solo es apreciada por el análisis cuantitativo de la pregunta que se tomó como referente, sino de la interacción y cruzamiento con los otros núcleos de sentido. Los aspectos vinculados a las informaciones sobre la representación social se evidencian al conocer la cantidad y calidad de los conocimientos acerca del objeto representacional de la muestra. Con dicha información, se construyó el núcleo de sentido “Inadecuación del concepto sobre patrimonio musical”. Éste surgió a partir de una concepción inacabada sobre el objeto de estudio. Se patentizó que el patrimonio musical es conceptualizado meramente como música con valor identitario, ubicada en una temporalidad pasada o relacionada con documentos. Incluso, algunos participantes tipificaron a las personas como parte del patrimonio musical. Si bien, los aspectos mencionados son correctos, no abarcan la totalidad de la concepción sobre el patrimonio musical tomada como referente conceptual (Tello, 1997).

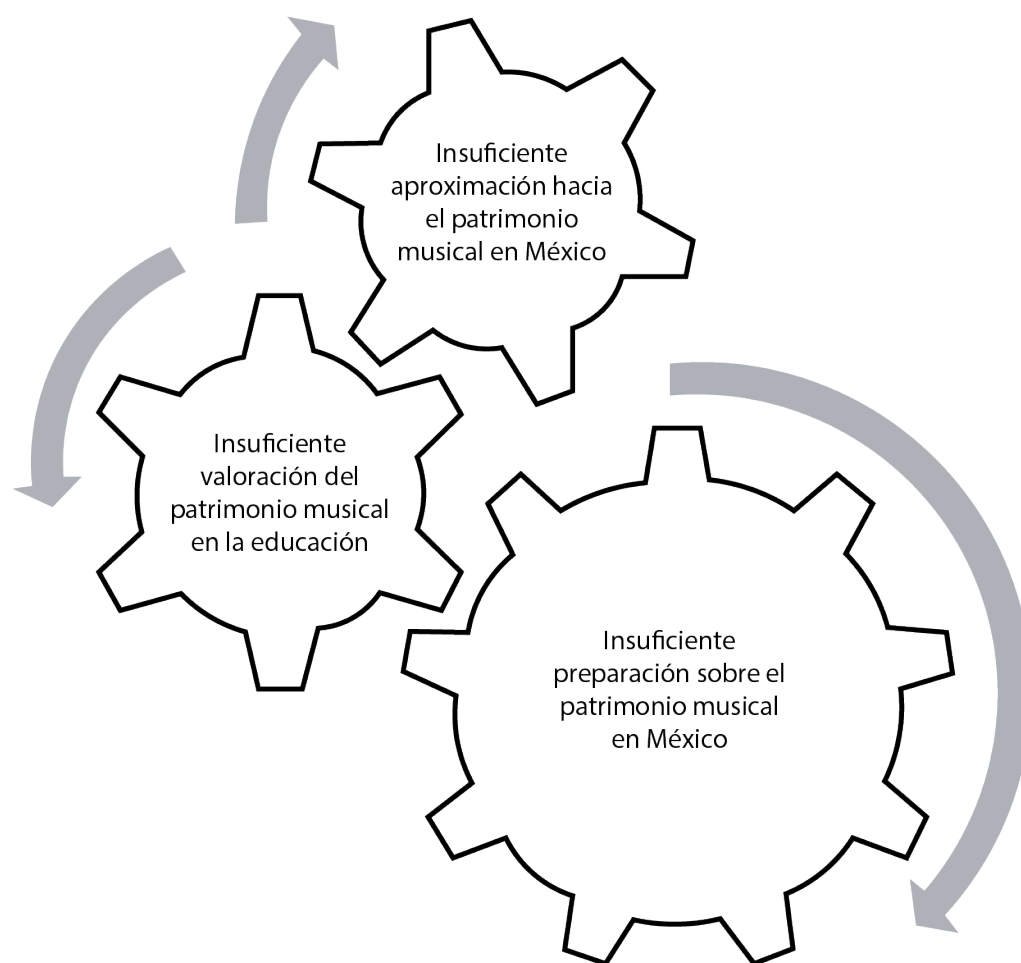
Aunque lo específico de estas asociaciones evidencia un determinado dominio del tema, adquirido por la influencia de un tipo determinado de enseñanza, lo cierto es que las respuestas obtenidas muestran un conocimiento limitado sobre el patrimonio musical que, al menos, evidencian la existencia de concepciones que dejan fuera de lugar elementos de tipo axiológico, como los diferentes valores necesarios para una concepción patrimonial, o de tipo factual, como noticias o informaciones sobre la música (Escudero, 2016). De igual modo, se omiten de estas definiciones la pluralidad y generalización de una conceptualización propia de una persona que estudia música en el nivel superior, elemento que conduce a repensar la educación patrimonial y su función actual en la sociedad latinoamericana (Mármol, 2023). Lo anterior evidencia la rigidez en el concepto de patrimonio musical y la poca reflexión sobre este tópico. Por otra parte, fue significativo que no se plantearon de forma espontánea, en ninguno de los casos, una reflexión en torno a la pertinencia del uso del concepto de patrimonio musical a un fenómeno, práctica o actividad efímera, lo que evidencia poca problematización del tema en cuestión.

En conjunto, este hallazgo sirvió de complemento para afianzar dos núcleos de sentido develados con anterioridad mediante el cuestionario: “Insuficiente aproximación hacia el patrimonio musical en México” e “Insuficiente valoración del patrimonio musical en la educación”. El primero fue más evidente por la escasez de elementos teóricos propios, de una pobre reflexión y, por consiguiente, de una conceptualización sesgada, carente de elementos necesarios al aproximarse al patrimonio musical en la nación (Tello, 1997). Todo esto contribuye a afianzar el segundo núcleo de sentido, cuya ratificación se enriqueció con elementos actitudinales a la hora de realizar la asociación, elementos subjetivos como poca atención a las indicaciones ofrecidas, así como gestos faciales indicativos de no saber qué poner en las notas de colores, concretados con la rapidez en la entrega de técnica.

Una vez finalizada la revisión de los instrumentos, se procedió a integrar los datos obtenidos con el objetivo de estructurar la representación social del patrimonio musical en México. Se pudo deducir que, por su consenso, estabilidad e importancia entre las personas estudiadas, los siguientes núcleos de sentido convergen en la configuración del núcleo central: “Insuficiente aproximación hacia el patrimonio musical en México”, “Insuficiente valoración del patrimonio musical en la educación” e “Insuficiente percepción sobre el patrimonio musical en México” (ver Figura 3). Tal se evidencia en ambas técnicas aplicadas y con muestras diferentes, por ende, se confirma que son categorías relativas a las actitudes y que actúan en sinergia una con otra, retroalimentándose mutuamente.

Del análisis de las informaciones, como primera categoría que también tributa al núcleo central, se evidencia la “Inadecuación del concepto sobre patrimonio musical”, explicada con anterioridad. Si bien, éste interactúa con categorías que tributan al patrimonio musical en México, a saber, música, documentos e identidad, e impactan en el núcleo central de la representación social, no abarcan la totalidad del término y ni siquiera lo abordan con solvencia, de ahí que tributen a una inadecuación cultural o escasa variedad léxica. Otras categorías que emanan de las informaciones, pero con menor consenso, son acciones de conservación, herencia y utilidad que estarían en un segundo nivel.

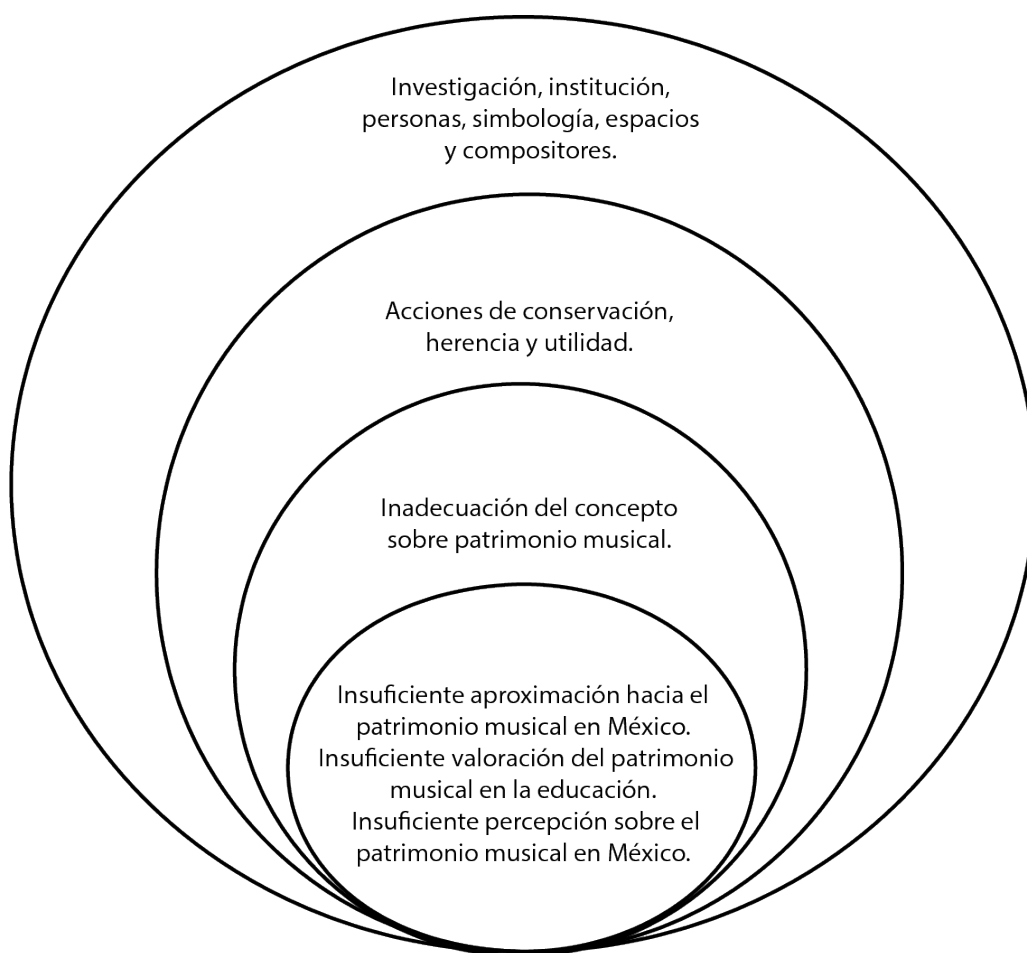
Figura 3. Categorías emergentes en la investigación



Por su parte, algunos términos se ubican ya más alejados en la periferia de la representación, por ejemplo, investigación, institución, personas, simbología, espacios y compositores, con muy bajo consenso, al ser contenidos expresados por alumnado único de forma aislada. Todo lo anterior permite hablar de dos niveles en la vertebración del núcleo central: uno más visible, superficial y epidérmico, estructurado por una "Inadecuación del concepto sobre patrimonio musical", música, documentos e identidad; y otro de esencia más profunda, compuesto por "Insuficiente aproximación hacia el patrimonio musical en México", "Insuficiente valoración del patrimonio musical en la educación" e "Insuficiente percepción sobre el patrimonio musical en México".

El análisis de la estructura de la representación se fundamenta en la propuesta de Abric (1994), cuya perspectiva permite jerarquizar los hallazgos al distinguir entre un núcleo central con elementos consensuados y estables, así como otros núcleos periféricos y concéntricos con opiniones minoritarias o dinámicas, tal como se modela en la interpretación de este estudio (ver Figura 4). En dicha representación visual se muestran, de forma jerárquica, desde los elementos más consensuados en el núcleo central, conformado por los dos niveles antes mencionados, hasta los más periféricos, en otros dos niveles que se jerarquizan a partir del nivel de consenso hallado en la muestra. Un último elemento que es importante precisar es el referido a las variables de sexo, edad, especialidad o año académico cursado, que no fueron tomadas en cuenta para la interpretación de los resultados obtenidos.

Figura 4. Niveles de la representación social estudiada



CONCLUSIONES

La investigación reveló que, por lo general, el alumnado tiene una insuficiente comprensión de lo que constituye el patrimonio musical en México. Esto indica una brecha en su educación superior respecto a este aspecto cultural y sugiere una necesidad de incorporar métodos de enseñanza o conocimientos más integrales sobre la educación patrimonial de la música como campo emergente en América Latina. De forma preliminar, el estudio empírico encontró que muchas de las personas encuestadas no valoraban el patrimonio musical en su contexto educativo, lo que refleja un tema más amplio de desconexión entre su formación académica y la significación cultural del patrimonio musical en el siglo XXI.

Bajo ese tenor, el análisis de los datos permitió la identificación de núcleos de sentido clave que forman el centro de la representación social del alumnado, incluyendo “Insuficiente acercamiento hacia el patrimonio musical en México”, “Insuficiente valoración del patrimonio musical en la educación” e “Insuficiente percepción del patrimonio musical en México”. Estos núcleos de sentido se interconectaron y resaltaron una carencia de aspectos teórico-conceptuales respecto al objeto de representación. Sin duda, los hallazgos conducen a repensar el significativo papel del contexto educativo en la conformación de las representaciones sociales entre el alumnado, con respuestas condicionadas por la educación formal que recibió, y la cual parece no haber cubierto las complejidades del patrimonio musical.

En respuesta a la interrogante sobre la construcción de identidades colectivas, se concluye que las representaciones sociales identificadas no logran configurar, por el momento, una identidad profesional cohesionada en torno al patrimonio musical de México. Por el contrario, la prevalencia de una inadecuación conceptual y una insuficiente valoración revela una identidad gremial fragmentada, caracterizada por la desconexión entre la formación académica recibida y la realidad cultural del entorno. Al carecer de un anclaje simbólico robusto sobre su propia herencia sonora, el alumnado no logra asumirse plenamente como un colectivo de agentes activos en la salvaguarda cultural, lo que evidencia la necesidad urgente de reorientar los procesos de subjetivación profesional hacia una conciencia patrimonial en y desde la nación.

A la luz de lo planteado como objetivos de desarrollo sostenible, los resultados obtenidos en esta investigación sugieren una necesidad de intervenciones educativas dirigidas a integrar el patrimonio musical en la Licenciatura en Música-Educación Musical de la Facultad de Música (UNAM). Esto podría mejorar la comprensión y apreciación de las y los alumnos sobre el patrimonio musical y beneficiar, en última instancia, sus roles futuros como personas educadoras musicales con una visión más amplia y diversa del campo de acción docente. En ese sentido, este estudio propició un marco primigenio para futuras investigaciones sobre representaciones sociales de fenómenos culturales, con énfasis en la educación musical como campo de conocimiento disciplinar.

Asimismo, el presente artículo abre vías para explorar cómo las prácticas educativas pueden alinearse con el patrimonio musical, en aras de enriquecer las identidades del alumnado y una comprensión de la identidad colectiva. En tal marco de reflexiones, los resultados acá expuestos marcan el camino para esbozar un plan de acciones que aproxime y valore la música en tanto patrimonio cultural vivo entre las personas. De modo sucinto, una propuesta se basaría en el proceso de sensibilización propuesto por Fontal (2003), a partir de la cadena o secuencia dividida en siete fases: conocer, comprender, respetar, valorar, conservar, disfrutar y transmitir.

De este modo, es posible proponer dos acciones concretas: una educativa, donde se muestren conceptos y valores relativos al patrimonio musical; otra interpretativa, donde se vincule al alumnado con la práctica, bien sea como agente social, persona mediadora cultural o espectadora. Por estas dos vías se promueve su valoración, conservación y disfrute, así como un último camino con carácter transitivo, enfocado en legar lo aprendido e interpretado a otras personas. Estas acciones, aunque se esbozan separadas, en realidad pueden confluir de forma sincrónica y transversal. Si bien dichas propuestas didácticas precisan de una concreción en actividades específicas con planes de estudio, programas de asignaturas y períodos de cumplimiento, su formulación se deriva de la necesidad educativa que se evidencia en esta investigación.

REFERENCIAS

- Abric, J. (1994). *A propósito de las representaciones sociales*. Valparaíso: Editorial Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.
- Abric, J. (2001). *Prácticas sociales y representaciones*. México, D. F.: Ediciones Coyoacán.
- Castillo, A. (2021). *La formación de la identidad docente en estudiantes de la licenciatura en educación musical dentro de la Facultad de Música/UNAM a través del currículum* (Tesis de licenciatura). Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Estudios Superiores Aragón. <https://repositorio.unam.mx/contenidos/3576678>
- Cuevas, Y., & Mireles, O. (2016). Representaciones sociales en la investigación educativa. Estado de la cuestión: producción, referentes y metodología. *Perfiles Educativos*, XXXVIII (153), 65-83. <https://doi.org/10.22201/ii-sue.24486167e.2016.153.57636>
- Escudero, M. (2016). Documenta musicae. Hitos de la preservación y gestión del patrimonio sonoro cubano. *Revista Opus Habana*, XVI(3), 28-37.

Facultad de Música-UNAM. (7 de mayo de 2024). *Licenciaturas*. Recuperado el 26 de noviembre de 2025: <https://www.fam.unam.mx/oferta-educativa/licenciaturas/>

Fontal, O. (2003). *La educación patrimonial. Teoría y práctica en el aula, el museo e internet*. Gijón: Trea Ediciones.

Fontal, O., & Marín, S. (2016). La educación patrimonial en contextos formales. Balance de la situación actual en España. En L. Santo, *La Educación Patrimonial en Lanzarote. Teoría y práctica en las aulas* (pp. 45-60). Arrecife: Concejalías de Cultura y Juventud del Ayuntamiento de Arrecife.

Frenk, M. (2024). 4.^{to} *Informe de Actividades*. Ciudad de México: Facultad de Música-UNAM.

García, Z. (2015). La educación patrimonial. Retos y pautas para educar a la ciudadanía desde lo patrimonial en Latinoamérica. *Cabás*, (14), 58-73. <https://doi.org/10.35072/CABAS.2015.98.40.001>

Hurtado, N. (2022). *Educación musical y patrimonial: referentes para la enseñanza-aprendizaje de la música tradicional mexicana, en el Taller de Guitarra del Instituto Villanovense de Cultura "Antonio Aguilar Barraza" (Villanueva, Zacatecas, México)* (Tesis de maestría). Universidad Autónoma de Zacatecas "Francisco García Salinas", Unidad Académica de Docencia Superior. <http://ricaxcan.uaz.edu.mx/jspui/handle/20.500.11845/3116>

Jodelet, D. (1989). *Les représentations sociales*. París: Presses Universitaires de France.

Le-Clere, Y. (2019). Patrimonio musical, un acercamiento. *Revista AV Notas*, (7), 81-91. <https://publicaciones.csmjaen.es/index.php/pruebas/article/view/218>

Le-Clere, Y. (2020). Hibridando la representación social y el patrimonio musical. Teorización de la representación social para el estudio del patrimonio musical. *Revista Internacional de Ciencias Sociales*, IX(1), 1-14. <https://doi.org/10.37467/gka-revsocial.v9.1982>

Mármol, O. (2023). *La educación patrimonial, un camino por recorrer*. Trabajo de fin de máster, Universidad Europea, Canarias. <https://hdl.handle.net/20.500.12880/6385>

Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Editorial Huemul.

- Reyes, P. (2022). *La educación patrimonial en la educación musical chilena: análisis de los programas de estudio para la educación musical en educación básica* (Tesis de maestría). Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. <https://ppe.uem.br/teses-e-dissertacoes-1/dissertacoes/2022/2022-paulina-alejandra-reyes-diaz.pdf>
- Santiago, J. (2012). *Análisis de las Representaciones Sociales sobre la inseguridad y el narcotráfico* (Tesis de maestría). El Colegio de la Frontera Norte, Tijuana. <https://posgrado.colef.mx/tesis/2010870/>
- Sanz, C., & Sanz, R. (2023). El patrimonio cultural inmaterial musical latinoamericano en su dimensión pedagógico-política. *Argonautas*, XII(19), 23-35. <https://n2t.net/ark:/32496/ARECS.v12i19.463>
- Suárez, P., Escudero, M., & Barreiro, L. (2019). Patrimonio histórico-documental de la música en Cuba: conceptualización del término y su necesidad de gestión. *Música e Investigación*, (27), 97-121. <https://doi.org/10.17613/5xqh-v837>
- Tello, A. (1997). El patrimonio musical de México. Una síntesis aproximativa. En E. Florescano, *El patrimonio nacional de México* (pp. 76-110). México, D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- Touriñán, J., & Longueira, S. (2009). Formación de criterio a favor de la música como ámbito de educación. *Bordón*, LXI(1), 43-59. <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/28698>

Saberes y sentires de la experiencia pedagógica de estudiantes con discapacidad auditiva: narrativas de docentes normalistas de la Escuela Normal Estatal de Especialización

Knowledge and Lived Experiences in Pedagogical Practice with Deaf Students: Narratives of Teacher Educators from the Escuela Normal Estatal de Especialización

Marcela Miranda Romero*

Escuela Normal Estatal de Especialización

Fabiola Osuna Rojas**

Escuela Normal Estatal de Especialización

Lizet Cienfuegos Rascón***

Escuela Normal Estatal de Especialización

Resumen

El propósito de este estudio es conocer la experiencia pedagógica, los ajustes razonables y el sentir de un grupo de docentes normalistas durante su práctica en la atención a estudiantes con discapacidad auditiva durante el semestre agosto-diciembre 2024-2. Es un estudio cualitativo desde la indagación narrativa de la vivencia pedagógica, donde la memoria se reconstruye mediante relatos orales en un grupo focal de ocho docentes normalistas. Para el tratamiento de la información, se utilizó el análisis narrativo temático, del cual se suscitaron tres ejes: los retos y sentires que les había implicado la experiencia pedagógica; apoyos y ajustes razonables utilizados durante su intervención; y políticas estatales e institucionales que favorecen el acceso, la permanencia y el egreso de manera satisfactoria de estudiantes con sordera.

Palabras clave:

Ajustes razonables, saberes y experiencias docentes, estudiantes con sordera, narrativas pedagógicas

* Correo: enee.dirección@creson.edu.mx | ORCID ID: <http://orcid.org/0009-0003-3113-3615>

** Correo: fabyosuna@hotmail.com | ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0002-6649-6398>

*** Correo: enee.lcienfuegos@creson.edu.mx | ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-9233-9815>

Abstract

The purpose of this paper is to understand the pedagogical practice, the accommodations and modifications and emotions of a group of teachers in supporting a group of deaf students to pursue higher education studies during the August-December 2024-2 period. This is a qualitative study based on a narrative inquiry of the pedagogical experience; the memory was reconstructed through oral narratives in a focus group consisting of eight teachers. For data processing, thematic narrative analysis was used, leading to three main themes: the challenges and emotions involved in the pedagogical experience, the special education accommodations and modifications implemented during their teaching, and state and institutional policies that promote the successful access, retention, and graduation of deaf students.

Keywords:

Teacher's narrative inquiry, accommodations and modifications, deaf students

INTRODUCCIÓN

En México, las personas con discapacidad comenzaron a tener presencia en la educación superior a principios de este milenio, a partir de los diversos señalamientos hechos a nivel internacional por diferentes organismos y a la promulgación de reformas educativas a nivel nacional. La Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES, 2012), publicó el *Manual para la integración de las personas con discapacidad en las Instituciones de Educación Superior* con la finalidad de ser una guía orientadora para promover la inclusión y realizar acciones que garanticen la igualdad de condiciones (Márquez, 2023). Aunado a lo anterior, en la Declaración de Yucatán (2008), las universidades se comprometieron a promover y proteger los derechos de las personas con discapacidad, brindar igualdad de oportunidades y evitar la discriminación, sin embargo, son pocas las universidades que han adoptado este pronunciamiento –solamente 12 de ellas ofrecen programas o acciones de apoyo para estudiantes con alguna discapacidad (Cruz, & Casillas, 2017) –. La mayoría de ellas se centra en la accesibilidad física, acatando lo establecido en la Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación y en la Ley General para Personas con Discapacidad; algunas otras implementaron estrategias para la accesibilidad en la información y en la comunicación o crearon programas o unidades para la atención de estudiantes con discapacidad, tratando de incorporar la perspectiva de inclusión, como la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y la Universidad Veracruzana (Cruz, & Casillas, 2017; Pérez-Castro, 2019), entre otras.

Por citar algunas cifras, el número de personas con discapacidad que accede y cursa estudios en España ha aumentado en 68 % en los últimos 5 años; en Estados Unidos, 20 %; y en Australia, 21 % (Sánchez, 2021). En Latinoamérica, aunque poco en relación con los países antes citados, también se contempla un aumento: la Universidad Veracruzana reportó un incremento de 41 % durante su ciclo escolar 2023-2024,

aceptando estudiantes con diversas condiciones, entre ellas a siete estudiantes con sordera (Sánchez, 2023).

Las Escuelas Normales de Especialización, como instituciones de educación superior formadoras de docentes, han tenido un importante papel en la formación de maestras y maestros que han contribuido en el proceso de inclusión a lo largo de educación básica, especialmente atendiendo a estudiantes que tienen alguna condición de discapacidad, trastorno, dificultades de aprendizaje o de comunicación y estudiantes con aptitudes sobresalientes en las Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular y en los Centros de Atención Múltiple. A partir del 2012, comenzaron a aparecer los primeros cursos de Atención a la Diversidad en las mallas curriculares de las licenciaturas ofertadas en las escuelas normales, haciendo especial énfasis en la inclusión (Muñoz, 2022).

La educación inclusiva al interior de las escuelas normales continúa siendo un gran reto para las personas formadoras por dos motivos: (a) el primero radica en preparar a las y los maestros en formación inicial para que adquieran los dominios y saberes que necesitan para desempeñarse eficazmente en el área laboral. Para ello, es necesario incidir en la construcción de una cultura de equidad y de atención a la diversidad (UNESCO, 2020). Y (b) capacitación de docencia formadora para dar acceso a la totalidad del estudiantado con o sin discapacidad que desee prepararse como profesional de educación especial, resultado de legislaciones actuales. En este sentido, las y los estudiantes con discapacidad auditiva, específicamente con sordera, cuentan con características muy específicas que pudieran representar grandes retos para sus docentes. Por ejemplo, estas personas muestran dificultades en el desarrollo cognitivo-lingüístico, sobre todo en la modalidad escrita del lenguaje y en la comprensión lectora (Marschark, & Hauser, 2008). Además, el nivel de competencia lingüística de las personas sordas en su lengua natural, en este caso la Lengua de Señas Mexicana (LSM), varía de persona en persona y depende de un mosaico de situaciones y escenarios comunicativos y lingüísticos que se generan a partir de cada una de las características de las y los estudiantes y sus contextos (Bell, 2017). Salazar (2018) identifica un vacío léxico en LSM a nivel universitario, lo que conduce a vacíos conceptuales; el investigador apunta al hecho de que la lengua se construye por las mismas personas usuarias de ésta y al tener poco acceso a la educación superior, las señas oficiales existentes son limitadas. A ello se suma que las y los docentes tampoco tienen la preparación suficiente para la atención a la discapacidad auditiva (Bell, 2017), lo que complica más los procesos de enseñanza aprendizaje por el puente comunicativo y puede conducir a inequidades en el acceso a los contenidos y a los aprendizajes.

Para Gómez Tobar (2014), “el proceso de inclusión de las personas sordas en la educación superior empieza desde la sensibilización de toda la comunidad oyente hasta la transformación de los proyectos educativos institucionales que son pilares que consolidan todo proceso educativo pedagógico” (p. 94). No es un proceso fácil,

ni lineal (Echeita, & Ainscow, 2011), es necesario planificar los apoyos, valorar sus impactos, sistematizar las evidencias y desarrollar una cultura organizacional que considere la diversidad estudiantil. En este proceso inclusivo, las y los investigadores han identificado obstáculos que enfrentan las personas sordas en el ámbito escolar: a) la falta de preparación docente para atender la discapacidad (Moriña, & Carballo, 2018); b) la falta de una comunicación efectiva (Ruiz, 2016); c) los currículos rígidos y falta de planificación en la organización de los planes de estudio (Brandt, 2011; Pérez-Castro, 2019); y d) la falta de colaboración entre docentes, lo que dificulta el intercambio de ideas, experiencias, pensamientos y dudas respecto a las y los estudiantes (Gallego, & Merino, 2024). En un estudio llevado a cabo por Sánchez (2021), se les preguntó a varias y varios docentes de nivel universitario acerca de sus prácticas inclusivas; los resultados muestran que el profesorado dice tener una buena actitud hacia la inclusión de estudiantes con alguna discapacidad y realiza ajustes que no impliquen una carga desproporcionada y con el mismo nivel de exigencia que el de cualquier otra/o alumna/o, sin embargo, manifestaron que se trataba de una labor “difícil”.

En este contexto, nuestro propósito es conocer primeramente la experiencia pedagógica y el sentir de docentes normalistas, así como también los ajustes razonables que implementaron durante su práctica. Los saberes construidos o adquiridos por docentes se pierden por la cotidianidad de las exigencias escolares, empero, durante las reuniones colegiadas docentes se vislumbran intercambios de experiencias que dan pie al debate del quehacer docente en cuestiones de la experimentación pedagógica, la metodología, la didáctica, el significado y la política. Al narrar estas experiencias se dan cuenta de sus aprendizajes, desafíos y estrategias de enseñanza, lo que permite enriquecer la práctica docente.

En el marco de estas circunstancias, surgen las siguientes preguntas de investigación: ¿cuáles son las experiencias pedagógicas de docentes normalistas en la atención a estudiantes con sordera en la Escuela Normal Estatal de Especialización, específicamente en la licenciatura en Educación Especial? ¿Qué desafíos encontraron las y los docentes durante su intervención pedagógica en atención a estudiantes con discapacidad auditiva durante el período 2024-2? Las respuestas a estas preguntas proporcionan información valiosa en relación con el proceso de inclusión que se está construyendo al interior de la escuela normal, en específico con población sorda.

MARCO TEÓRICO-CONCEPTUAL

Los esfuerzos para que todas las personas tengan el derecho a recibir una educación ha sido la encomienda de los gobiernos; la UNESCO (2020) y la Agenda 2030 en su Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) 4 cita: “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad así como promover el aprendizaje durante toda la vida, forma parte del compromiso de no dejar a nadie atrás” (9.10). En este sentido, la inclu-

sión educativa busca valer el derecho a la educación sin etiquetas de discriminación, estereotipos y exclusión, especialmente para aquellos grupos que han sido históricamente excluidos. A pesar de soler percibirse como una educación que va dirigida a estudiantes con discapacidad (Echeita, & Ainscow, 2011), la educación inclusiva –según la UNESCO (2005)– es:

un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo. (p. 14)

La totalidad de estudiantes debe tener *acceso* a la educación *en igualdad de oportunidades* y que sea de *calidad* (Echeita, & Duk, 2008), lo que conlleva a realizar cambios sustantivos en las políticas, la cultura y en la concepción de las prácticas educativas. Para Booth y Ainscow (2011), un primer paso es identificar las barreras para el aprendizaje y la participación (BAP), que “impiden a las personas el acceso, la permanencia, el tránsito, la conclusión o la construcción de aprendizajes relevantes dentro del sistema educativo” (SEP, 2019, p. 19). A su vez, las BAP se agrupan en tres categorías:

- Barreras estructurales. Son aquellas que fomentan la exclusión, la desigualdad de grupos o poblaciones desde la organización política, social o económica, y así dificultan que las personas ejerzan su derecho a la educación y a la no discriminación.
- Barreras normativas. Son aquellas que surgen de las leyes, ordenamientos, lineamientos, disposiciones administrativas, políticas, principios, programas que dificultan el acceso efectivo al derecho a la educación.
- Barreras didácticas en las prácticas docentes. Son aquellas que surgen de la intervención docente en el aula y que no corresponden al ritmo ni al estilo de aprendizaje del estudiante y causan bajas expectativas académicas en comparación con los demás.

En este contexto definitorio, los recursos son aquellos diferentes tipos de apoyo que asisten al y la docente con su tarea, más específicos en el modo de actuación profesional (Guerra-Iglesias, 2018). Dichos *recursos* se encuentran en la vida escolar, en estudiantes, en docentes, las clases, la infraestructura, el equipamiento, la tecnología y el personal educativo. El *apoyo* es visto desde la educación inclusiva como “todas aquellas actividades que aumentan la capacidad de la escuela para responder a la diversidad” (Booth, & Ainscow, 2011); el Diseño Universal para el Aprendizaje es un tipo de apoyo.

La Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad refiere el principio de *accesibilidad* como una condición para garantizar los derechos y el acceso a los entornos, como pueden ser el físico, al transporte, a la información y las comunicaciones. Un ejemplo de ello son las señalizaciones, la tecnología, el sistema Braille, la LSM, perros guía y otros apoyos. Bajo este principio, también se contempla el concepto de ajustes razonables, mismos que se enuncian en el artículo 3.º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y en el artículo 6.º de la Ley General de Educación Superior y se utilizan cuando algún miembro de la comunidad estudiantil no puede acceder a la educación a pesar de los apoyos brindados. Los ajustes razonables se entienden como:

modificaciones y adaptaciones necesarias y adecuadas que no impongan una *carga desproporcionada o indebida*, cuando se requieran en un caso particular para garantizar a las personas con discapacidad el goce o ejercicios, en igualdad de condiciones con los demás, de todos los derechos humanos y libertades fundamentales. (SEP, 2018, pp. 34-35)

Para Anguiano (2023), *carga desproporcionada o indebida* es una variable dependiente, en la medida que la docencia esté sensibilizada, capacitada, cuente con herramientas en temas de nuevas tecnologías, en pedagogías para la diversidad, tenga conocimiento sobre cómo llevar a cabo los ajustes razonables, conozca sobre criterios de accesibilidad digital, de lectura fácil, todo ello repercutirá en qué tanto esta carga sea desproporcionada, es decir, entre mejor se encuentra preparado el profesorado, menor va a ser la demanda de utilizar ajustes razonables. Cabe recordar que es un derecho de estudiantes y una obligación para las instituciones la promoción de dichas modificaciones específicas, no realizarlas representa un acto de discriminación (LGIPD, 2024). Estos ajustes pueden ser: a) en la realización de actividades (permitir flexibilidad en el tiempo, modelar acciones, observar demostraciones, escuchar lecturas en voz alta y utilizar distintos espacios, entre otros); b) en los materiales (emplear tijeras adaptadas, resaltar información con colores, utilizar materiales especializados para lectura y escritura, tableros o agendas visuales, amplificadores de imagen, entre otros); c) en los espacios (garantizar contrastes visuales adecuados, buena iluminación y la instalación de rampas); y por último, d) apoyos para la comunicación (incorporar sistemas aumentativos y alternativos, sintetizadores de voz, intérpretes de Lengua de Señas, lectores de pantalla, entre otros) (SEP, 2023).

METODOLOGÍA

Este es un estudio cualitativo de tipo descriptivo desde la indagación narrativa, que recupera los relatos orales de docentes sobre su experiencia pedagógica al trabajar con estudiantes con sordera en la Escuela Normal Estatal de Especialización. Es cualitativa porque permite “comprender los fenómenos, explorarlos desde la perspectiva de los participantes en su ambiente natural y en relación con el contexto” (Hernán-

dez-Sampieri, & Mendoza, 2018, p. 390). El estudio de las narraciones se considera un método de investigación; es una forma de conocimiento que busca capturar el sentido y significado que los individuos otorgan a las diferentes experiencias de vida, “es la interpretación de sus saberes, convicciones, creencias, motivaciones, valoraciones, intenciones e interacciones con los otros” (Arias-Cardona, & Alvarado-Salgado, 2015, p. 173). Las narrativas se suscriben al marco interpretativo, lo que conduce a “reconstruir, unir, hilar y revitalizar los modos en que las personas piensan, sienten y hacen” (Leite, & Suárez, 2020).

La técnica que se utilizó fue un grupo focal, ya que recupera lo individual, pero también lo colectivo, por ende, permite que entre las personas participantes se reconozcan e identifiquen experiencias, significados y sentires en común (Rodas, & Pacheco, 2020). Las personas participantes fueron seleccionadas mediante un muestreo intencional o de juicio, ya que debían compartir dos características: 1) haber dado clase a estudiantes con sordera que cursan la licenciatura en Educación Especial y 2) haber impartido clase en el semestre 2024-2. El grupo se conformó por ocho personas participantes, tal como se muestra en la Tabla 1. Por confidencialidad, se cambiaron los nombres de quienes participaron para salvaguardar su identidad. Las y los docentes oscilan entre los 26 y 48 años de edad y cuentan entre 1 hasta 5 años de experiencia trabajando con estudiantes con discapacidad auditiva, lo que representa una media de 2.7 años de experiencia docente.

Se explicó la finalidad del estudio y se solicitó el consentimiento informado para participar de manera voluntaria. Se emplearon dos preguntas detonadoras: *¿cómo describirías tu experiencia docente con estudiantes con sordera?*, y *¿qué estrategias o ajustes razonables utilizaste con tus estudiantes?* A partir de ahí surgieron otras preguntas, hasta que se llegó al punto de saturación. La sesión se grabó para su posterior transcripción y análisis.

Tabla 1. Características de las personas participantes

Participante	Licenciatura	Área de Especialización	Años trabajando con estudiantes con sordera	Nivel de LSM
Mtra. Corina	E. Especial	Auditiva y de Lenguaje	5	Básico
Mtra. Dulce	E. Especial	Intelectual	1	Básico
Mtra. Sacnité	E. Especial	Intelectual	6 meses	Básico
Mtra. Sofía	E. Especial	Auditiva y de Lenguaje	9	Avanzado
Mtro. Memo	E. Especial	Intelectual	1 y 6 meses	Intermedio
Mtra. Lluvia	Psicología	Clínica	2	Básico
Mtra. Rosita	Psicología	Clínica	2	Básico
Mtro. Carlos	Computación	-	1 y 6 meses	Intermedio

Para el tratamiento de los datos, se utilizó el análisis narrativo temático. El análisis narrativo temático es una estrategia que se enfoca en *qué* se dice más que el *cómo* se dice. Se basa en el contenido más que en la estructura del relato (Reissman, 2008). Se utilizó la plataforma ATLAS.ti Web para la codificación de la información. Se obtuvieron tres ejes temáticos: los retos y sentires implicados durante la intervención pedagógica; apoyos y ajustes razonables realizados; y políticas estatales e institucionales que favorecen el acceso, la permanencia y el egreso de estudiantes con discapacidad auditiva.

DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Retos y sentires implicados durante la intervención pedagógica

En este apartado se mencionan los hallazgos encontrados en las narrativas, los cuales resultan interesantes en relación con las preguntas de investigación. La indagación ha permitido identificar las barreras didácticas en la práctica docente y determinar cómo éstas influyen en el quehacer pedagógico y en la autopercepción, con su intervención dirigida a estudiantes con sordera. Las narrativas evocadas desde su experiencia tienen un rol importante en la atribución de significados desde lo vivido y desde su ser docente. En los relatos se identificaron dos tipos de docentes: docente-aprendiz y docente-persona usuaria. El primero es aquel que cuenta con un bagaje de saberes en su área de especialización y es al mismo tiempo un aprendiz de la LSM, lo que provoca angustia y ansiedad por no saber cómo comunicarse eficazmente, siendo tal su mayor reto. La mayoría de los docentes muestra una actitud positiva hacia la discapacidad, lo que concuerda con Gallego y Merino (2024), según los siguientes testimonios:

Es una experiencia muy enriquecedora, es mi primera vez trabajando con alumnos con discapacidad auditiva en este nivel educativo, en lo personal a mí me permite enfrentarme a retos significativos en mi práctica docente en donde tengo que investigar, utilizar muchas herramientas que quizás con el día a día no utilizo y también representa una oportunidad para seguir aprendiendo. (Mtra. Sofía)

Te genera miedo por no saber LSM, por no conocer quizás a fondo las estrategias más efectivas para atenderlos... mis miedos estaban al inicio del curso, al final esos miedos se convierten en fortalezas porque has adquirido conocimiento y experiencia y eso es muy valiosos. (Mtra. Sacnité)

Ha sido muy retador para mí, primeramente demostrarme a mí misma que sí puedo. Se abre un mundo que yo desconocía, pero ya no tengo miedo y estamos aquí para aprender y coincido con ir creciendo, es un área de oportunidad para nosotros mismos. Aunque tengo un reto personal, poder entablar una conversación o explicar algún tema en LSM. No me animo por cuestiones de inseguridad. (Mtra. Lluvia)

Yo soy maestra de educación especial y no había tenido la oportunidad de trabajar con estudiantes sordos, el puente comunicativo está tambaleándose porque mi nivel de LSM es muy básico. Entrás con miedo a las críticas de los estudiantes y ese pensamiento es un peso con el cual vengo cargando. (Mtra. Dulce)

Por el contrario, el o la docente-persona usuaria de la lengua de señas no necesita de apoyos para la comunicación, ya que tiene una competencia lingüística en LSM que le permite la mediación lingüística (Rodríguez de Salazar et al., 2008), misma que varía en usos y formas; algunas personas interpelan a la comunicación *bimodal*, que implica el uso de la lengua oral acompañada de señas o español signado. Tales docentes son un apoyo y un recurso valioso que permite el acceso a los contenidos en igualdad de condiciones, tal como establece la Ley General para la Inclusión de Personas con Discapacidad. La experiencia de el o la docente-persona usuaria de la lengua en el aula es compleja, cansada y en ocasiones frustrante, según el siguiente testimonio, que fue ampliamente aceptado por los demás:

Yo creo que uno de los principales retos es llevar a cabo la diversificación de actividades porque en ocasiones pensamos tanto en el alumno sordo, en los ajustes necesarios que vamos perdiendo de vista al resto del grupo. A veces el resto del grupo pierde la atención en la actividad porque yo estaba pensando en cómo ese alumno pudiera acceder al tema, que él comprendiera, en ocasiones nos centramos tanto en ese alumno que dejo de lado el resto de ellos; ese es uno de los principales retos. Esto me genera frustración. (Mtra. Corina)

Bunbury (2020) y Fitchen et al. (2016) coinciden en que los ajustes razonables no serían necesarios si el profesorado considerara desde el inicio los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), lo que permitiría diseñar la enseñanza para todas las personas. Esta tarea, sin embargo, dista de ser sencilla. Para Silva et al. (2024), la implementación del DUA como apoyo resulta difícil porque no detalla cómo se integran las necesidades específicas de las y los estudiantes en la planificación.

Un elemento clave para robustecer para robustecer el proceso de inclusión de las personas con discapacidad auditiva es la colaboración entre profesionales, un proceso clave que ha demostrado ser una estrategia que se correlaciona con el éxito a largo plazo de las y los estudiantes con alguna discapacidad (Bauer et al., 2010). La idea de colaborar es dialogar y participar solidariamente en la construcción de acciones que conduzcan a la solución de problemas.

Otro aspecto que tenemos que fortalecer es el trabajo colaborativo entre los docentes del semestre; en Educación Especial se trabaja en pro del alumno. Sí queremos que realmente el estudiante cumpla y logre los dominios y saberes que marca el perfil de egreso, creo que es esencial el trabajo colaborativo; que no sea, “Yo estoy haciendo lo que me corresponde y hasta ahí”, creo que colaborativamente alcanzaríamos mucho más. (Mtra. Corina)

Estrategias, apoyos y ajustes razonables que favorecen la inclusión

En este eje temático, las y los docentes se muestran con disposición para realizar ajustes razonables, por ende, se infiere que hay una aceptación para trabajar con la diversidad. Los ajustes más usados fueron aquellos relacionados con *la realización de alguna actividad* durante la clase.

Mi verdadero reto es hacer una planeación inclusiva porque me he dado cuenta de que hasta en los mismos sordos hay diferencias, no son iguales y no hay recetas; lo que me funciona con un sordo, no me funciona con otro. (Mtro. Carlos)

Yo utilizo ejemplos del tema que voy dando, ir desglosando los contenidos poco a poco. A su vez, le pido al alumno que ejemplifique el tema y que me diga cómo se puede utilizar. Creo que esa es una forma de saber si están comprendiendo, ya que los videos con subtítulos resultan poco entendibles y atractivos para ellos, porque desconocen algunos conceptos y se les dificulta la lectura rápida. (Mtra. Rosita)

Yo realizo resúmenes con los puntos más importantes con apoyo del pintarrón y del intérprete, ya que el estudiante comprende mejor en comparación con un resumen impreso o digital. Me han funcionado los diagramas con señalizaciones como las flechas de seguimiento de la información. (Mtra. Lluvia)

Yo utilizo una agenda visual con los puntos a realizar en la clase. También utilizó la plataforma en línea como un repositorio de videos hechos por mí en LSM donde ellos pueden consultar de nuevo la información. (Mtra. Corina)

La presencia del intérprete hace que mi clase fluya y cuando no está presente, siento que no cumplo con el propósito del tema, debido a que se manejan conceptualizaciones complejas y no existen señas para ello. (Mtra. Corina)

La LSM es considerada la lengua natural de la persona sorda y es el medio principal de comunicación y de enseñanza-aprendizaje, la segunda lengua es el español escrito. Lo anterior permite que estudiantes con discapacidad auditiva reciban la misma información que estudiantes oyentes y el rol de la persona intérprete es fundamental para hacer valer su derecho a la educación y al acceso a la información (Rascón, 2021). En concordancia con Bell (2017) y Salazar (2018), existen retos conceptuales lingüísticos en LSM a nivel superior; si no existe una seña o varias señas en el área de conocimiento de estudio, quien interpreta decide cómo transmitir la información desde el contexto cultural de la persona sorda y busca las mejores equivalencias para favorecer su comprensión (Young, & Temple, 2014, como se cita en Vilugrón et al., 2018). La socialización entre discentes y docentes minimiza las barreras estructurales que pueden surgir en el contexto educativo:

Superviso que la alumna sorda se integre a los equipos y que participe. Para eliminar la desconfianza de mí y del alumno sordo, practicamos en el receso, vamos a platicar, siéntate conmigo en las mesas para que me tome confianza y yo aprender LSM. Inclusive yo hice la propuesta de realizar un café de sordos para que socialicen con los demás, algo así. (Mtro. Carlos)

Yo utilizo la estrategia del alumno monitor que intervienen como compañeros-intérpretes y me apoyan con los estudiantes sordos o utilizo herramientas tecnológicas como el WhatsApp. (Mtra. Dulce)

Las y los estudiantes y docentes oyentes que son personas usuarias de la LSM o tienen cierto dominio median lingüísticamente ante estudiantes con sordera, al entablar relaciones no solo académicas, sino lazos de amistad, por lo regular a través de aplicaciones de tecnología móvil. Con ello, minimizan las barreras estructurales a las que se enfrentan, lo que permite dejar de sentir exclusión en sus propios contextos (Gómez del Castillo, 2017).

Políticas estatales e institucionales que favorecen el acceso, la permanencia y el egreso de estudiantes con sordera

Lograr un centro educativo inclusivo implica un cambio en las políticas institucionales que tengan un impacto en la vida de estudiantil. Los cambios radican en la elaboración de metas y acciones efectivas, currículos flexibles, promover la educación bilingüe o plurilingüe que permitan llevar a cabo el proceso de inclusión. A pesar de que el Estado debe garantizar lo indispensable para que estudiantes reciban una educación de calidad y en igualdad de condiciones, la realidad muestra que aún se identifican barreras estructurales y normativas para conseguir ambientes de aprendizaje más inclusivos, y, en algunos casos, todavía se trabaja bajo el esquema de integración.

Si bien ya tenemos la Ley General de Educación Superior, creo que muchas cosas quedan al aire. Es muy importante crear un protocolo de inclusión dentro de la institución que dicte las pautas y las acciones de qué se debe hacer o no, qué tipo de ajustes implementar, cuáles sí o cuáles no y hasta dónde podemos llegar como docentes. (Mtra. Sofía)

Sí, a veces, recibimos a los alumnos con alguna discapacidad, pero ingresan sin las habilidades mínimas para cursar la educación superior. Hablamos de un nivel muy diferente a la educación básica, lo vemos en la USAER, los alumnos van pasando y llegan a grados superiores sin que los alumnos consoliden un proceso de lectura y escritura en español. ¿Qué tan reales son las políticas de inclusión cuando les permiten el acceso y permanencia sin las competencias mínimas para cursar una licenciatura? Tiene que ser una inclusión realista, que no sea una simulación. (Mtra. Corina)

La institución hace maravillas con solo un intérprete y los maestros hacen lo posible para brindar una atención adecuada, pero ¿qué herramientas me da el Estado para facilitar mi trabajo en el aula? O ¿con qué recursos cuenta la escuela? Es un derecho, la ley lo marca (el acceso), pero la realidad es muy distinta, estamos saturados, forzados en querer resolver sin tener los recursos mínimos. (Mtra. Sacnité)

CONCLUSIONES

Los relatos de las experiencias significativas vividas develan diferentes ámbitos que afectan lo afectivo y su ser docente durante su intervención en el aula. Sus sentires, interpretados como preocupaciones, abarcan cuestiones urgentes y apremiantes en la adquisición del dominio de la LSM, ya que al carecer de ésta, las y los docentes se autoperciben como docentes malos y malos y temen que les juzguen, no solo estudiantes con sordera, sino por la totalidad de estudiantes. La razón del ser docente implica tener la capacidad de influir positivamente en la vida de sus estudiantes, por consiguiente, al enfrentarse a la barrera comunicativa y cultural para atender a estudiantes con discapacidad auditiva, los procesos dialógicos e intercambios de significados en la relación docente-discente se encuentran obstaculizados por la lengua. Estas preocupaciones inciden, a su vez, en una sobrefocalización sobre la o el estudiante con sordera y al olvido, aunque no voluntario, del resto de la comunidad estudiantil del aula, por lo que se infiere que la atención a la diversidad es una tarea compleja e inacabada, aún para la docencia de educación especial.

La barrera comunicativa no es la única presente en el entorno institucional; mediante los relatos, el profesorado señala que se ha impulsado el acceso a la educación terciaria, principalmente por la aprobación de leyes, lo que podría considerarse como un logro para la comunidad sorda, sin embargo, la educación superior no se encuentra preparada con programas especializados para un desarrollo en igualdad de condiciones, ya que no impera un modelo bicultural-bilingüe para las personas sordas.

En las narrativas se aprecian buenas intenciones para trabajar con la diversidad y el uso de ajustes razonables, principalmente en la comunicación e información de los contenidos académicos, un poco en los materiales y nulo en la evaluación de los aprendizajes. A pesar de ello, asumir que con los ajustes razonables realizados por la docencia se garantiza la permanencia y el egreso de las personas sordas es irreal. Se requiere de esfuerzos gubernamentales, estatales e institucionales para minimizar las barreras estructurales y didácticas que se encuentran presentes.

En este sentido, contar con un área y un protocolo de inclusión acompañado de personas expertas en la educación para estudiantes con discapacidad auditiva puede ser una herramienta clave en el proceso de inclusión, al brindar las pautas y acciones oportunas para la detección, atención y seguimiento de posibles intervenciones multidisciplinarias que benefician a estudiantes con sordera. De igual manera, es im-

portante conocer las perspectivas de sus compañeras/os oyentes, sus dinámicas y los interaprendizajes interculturales, contruidos dentro y fuera de la escuela, y que tienen un peso significativo en su bienestar socioemocional y académico.

REFERENCIAS

- ANUIES. (2012). *Manual para la integración de personas con discapacidad en las instituciones de educación superior*. ANUIES.
- Arias-Cardona, A. M., & Alvarado-Salgado, S. V. (2015). Investigación narrativa: apuesta metodológica para la construcción social de conocimientos científicos. *Revista CES Psicología*, 8(2), 171-181.
- Anguiano, H. (2023, 3 de diciembre). De la teoría a la práctica. [Webinar]. Ajustes razonables desde la perspectiva de los derechos humanos. Guadalajara, México. https://www.facebook.com/DDUUDGOFICIAL/videos/1070636561476444/?locale=es_LA
- Bauer, K., Iyer, S., Boon, R., & Fore, C. (2010). 20 Ways for Classroom teachers to collaborate with Speech-Language Pathologist. *Intervention in School and Clinic*. (45) (5), 333-337. doi: 10.1177/1053451208328833
- Brandt, S. (2011). From policy to practice in higher education. The experiences of disabled students in Norway. *International Journal of Disability. Development and Education* 58(2), 107-120. doi: 10.1080/1034912X.2011.570494
- Bell, R. R. (2017). Los estudiantes sordos en la Educación Superior. Nuevos escenarios cognitivos, comunicativos y lingüísticos. *Publicaciones Didácticas. E-Journal*, (85), 364-670.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Guía para la Educación Inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. (3.^{ra} ed.). Bristol: CSIE.
- Bunbury, S. (2020). Disability in higher education – do reasonable adjustments contribute to an inclusive curriculum? *International Journal of Inclusive Education*, 24(9), 964-979. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1503347>
- Cruz, R., & Casillas, M. (2017). Las instituciones de educación superior y los estudiantes con discapacidad en México. *Revista de la Educación Superior*, 46(181), 37-53.
- Declaración de Yucatán de 2008 (Reunión Binacional México-España sobre los derechos de las personas con discapacidad). https://www.reddu.org.mx/documentos/DECLARACION_YUCATAN.pdf
- Echeita, S. G., & Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho: marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pen-

- diente. *Revista Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 12(2011), 24-46. <https://repositorio.uam.es/handle/10486/661330>
- Echeita, S. G., & Duk, C. (2008). Inclusión educativa. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 1-8.
- Fitchen, C. S., Heiman, T., Havel, A., Jorgensen, M., Budd, J., & King, L. (2016). Sustainability of Disability-Related Services in Canada and Israel: Will the Real Universal Design Please Stand Up? *Exceptionality Education International*, 26(1), 19-35. <https://doi.org/10.5206/eei.v26i1.7733>
- Gallego, C. M. B., & Merino P. M. J. (2024). Estrategias para el aprendizaje de una persona sorda en la educación superior. En H. C. A. Ospina (Ed.), *Saberes para la interculturalidad educativa y Comunitaria: Memorias del IV Congreso de Interculturalidad* (pp. 148-164). Editorial ABYA YALA. <https://doi.org/10.17163/abyaups.59.475>
- Guerra-Iglesias, S., (2018). Los estudiantes con necesidades educativas especiales. Recursos y apoyos para su atención educativa. *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía*, 2(2), 51-66. <https://doi.org/10.15658/rev.electron.educ.pedagog18.03020204>
- Gómez del Castillo, M. T. (2017). Utilización de WhatsApp para la Comunicación en Titulados Superiores. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 15(4), 51-65.
- Gómez Tobar, R. M. (2014). La inclusión de la persona sorda a la Educación Superior. *Revista Latinoamericana De Educación Inclusiva*, 8(1), 93-108.
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, T. P. C. (2018). *Metodologías de la Investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Editorial McGraw Hill.
- Leite, A., & Suárez, D. (2020). Narrativas, docencia e investigación educativa. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1(3), 2-5. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i3.10242>
- Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad [LGIPD], Diario Oficial de la Federación [DOF], 01 de febrero de 2025.
- Ley General de Educación Superior [LGES], Diario Oficial de la Federación [DOF], 01 de febrero de 2025.
- Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación, Diario Oficial de la Federación [DOF], 01 de febrero de 2025.
- Márquez, C. N. G. (2023). Hacia una educación superior inclusiva: voces de estudiantes con discapacidad, padres y madres de familia. En E. D. Y. Ramos, C. M. A. Sotelo, & C. S. B. Echeverría (Coords.), *Inclusión Educativa y Social: Avances y retos en el contexto universitario* (pp. 44-60). Editorial Fontamara.

- Marschark, M., & Hauser, P. (Eds.) (2008). *Deaf cognition: Foundations and outcomes*. Oxford University Press.
- Moriña, A., & Carballo, R. (2018). Profesorado Universitario y educación inclusiva: respondiendo a sus necesidades de formación. *Psicología Escolar e Educativa*, 22(Núm. Especial), 87-95. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-35392018053>
- Muñoz, M. M. (2022). Evolución de la Inclusión Educativa en las Escuelas Normales. De la Pedagogía para anormales al laboratorio de la docencia. *Revista Electrónica de la Dirección General de Educación Normal. Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de México*, 22(100).
- Rascón, C. J. (2021). Intérprete de Lengua de Señas Mexicana en el ámbito educativo: una identidad en construcción. Congreso Nacional de Investigación Educativa.
- Rodas Pacheco, F. D., & Pacheco Salazar, V. G. (2020). Grupos Focales: Marco de Referencia para su Implementación. *INNOVA Research Journal*, 5(3), 182-195. <https://doi.org/10.33890/innova.v5.n3.2020.1401>
- Reissman, C. K. (2005). Narrative Analysis. En *Narrative, Memory & Everyday Life* (pp. 1-7). University of Huddersfield. <http://eprints.hud.ac.uk/id/eprint/4920/>
- Rodríguez de Salazar, N., García Ríos, D. P., & Jutinico Fernández, M. D. (2008). Inclusión de estudiantes sordos a la vida universitaria: Una experiencia significativa en la Universidad Pedagógica Nacional. *Revista Colombiana de Educación*, (54), 170-195.
- Ruiz, V. N. (2016). El niño sordo en el aula. *Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*, 2(1), 19-32.
- Salazar, D. M. A. (2018). Estrategias para la inclusión de estudiantes sordos en la educación superior latinoamericana. *Ratio Juris*, 13(26), 193-214.
- Sánchez, M. N. (2021). Ajustes razonables en la universidad. Creencias, prácticas y dificultades para llevarlos a cabo desde la voz de docentes inclusivos. *Revista Fomento Social*, 76(1), 69-89.
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2018). Estrategia de Equidad e Inclusión: para alumnos con discapacidad, aptitudes sobresalientes y dificultades severas de aprendizaje, conducta o comunicación.
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2019). Estrategia Nacional de Educación Inclusiva.
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2023). Consejo Técnico Escolar y el Taller Intensivo de Formación Continua para Docentes. Anexo Servicios de Educación Especial.

- Silva, F. J. L., Gaona, G. a. L., & Buele, C. D. V. (2024). Ventajas y desventajas del Modelo DUA en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes. *Ciencia Latina Revista Multidisciplinar*, 8(2). https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i2.10939
- Pérez-Castro, J., (2019). La inclusión de los estudiantes con discapacidad en dos universidades públicas mexicanas. *Innovación Educativa*, 19(79), 145-170.
- Organización de Naciones Unidas [ONU]. (2018). *La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe* (LC/G.2681-P/Rev.3), Santiago.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2005). *Guidelines for Inclusion: ensuring access to education for all*. Paris, Francia.
- Vilugrón, M. K., Sánchez, B. A., & Herreros, R. B. (2018). El intérprete de la lengua de señas en el contexto universitario. *Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*. 3(10), 159-173.

Entre la escuela y el trabajo: experiencias de mujeres de origen boliviano de Ushuaia

Between School and Work: Bolivian Women Experiences in Ushuaia

Julieta Taquini

Universidad Nacional de Tierra del Fuego

Resumen

Este artículo surge de una investigación desarrollada con el fin de describir las trayectorias escolares, atravesadas por procesos migratorios, de mujeres de origen boliviano que accedieron a la formación docente en la ciudad de Ushuaia, Tierra del Fuego, Argentina. Propusimos la investigación desde una perspectiva socioantropológica (Achilli, 2005), con un diseño flexible que nos permitió detallar cómo son y se manifiestan los fenómenos en cuestión, inscritos en matrices socioculturales amplias. A partir del análisis de seis entrevistas en profundidad, aquí nos proponemos describir analíticamente las experiencias respecto de los procesos educativos y el trabajo de las mujeres entrevistadas. Advertimos que los sentidos construidos por las mujeres de la investigación respecto de sus experiencias, a partir del cruce entre los procesos escolares, los procesos migratorios y el trabajo, adquieren rasgos singulares entre los que se destacan la identificación de las condiciones de desigualdad vividas, la valoración positiva de la educación formal y el reconocimiento de la posibilidad de transformación de las relaciones sociales a través de los procesos escolares.

Palabras clave:

Desigualdad social, trayectorias escolares, experiencias, trabajo, formación docente

Abstract

This article results from research about school paths of Bolivian women, who migrate and attend to teacher training in Ushuaia, Tierra del Fuego, Argentina. We propose a socio-anthropological study (Achilli, 2005), and a flexible research design that allowed a detailed description of the issue, embedded within broader sociocultural frames. Based on the analysis of in-depth interviews, we may state that the

Correo: jtaquini@untdf.edu.ar | ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-9436-8732>

meaning about the experiences that the participants built during teacher education, in the intersection between schooling, migration and labor, enable them to identify their own unequal conditions and the positive valuation of formal education, and the recognition of schooling as a possibility for transforming social relationships.

Keywords:

Social inequality, school paths, experiences, labour, teacher education

INTRODUCCIÓN

El presente escrito retoma uno de los aspectos centrales de la tesis de maestría de la Universidad Nacional de Quilmes, Argentina, a saber, “Migración, género y formación docente: trayectorias escolares de mujeres de origen boliviano” (Taquini, 2021). En ella, describimos analíticamente las trayectorias escolares atravesadas por procesos de migración de mujeres de origen boliviano, que accedieron a la formación docente en la ciudad de Ushuaia, la capital de la provincia de Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur (AIAS), Argentina. Aquí, en específico, analizaremos las experiencias vinculadas al trabajo durante los procesos atravesados, en tanto las concebimos como una dimensión concreta de las condiciones socioeconómicas, culturales y educativas particulares en las que estas mujeres han construido sus trayectorias escolares. Nos enfocaremos en analizar las diversas etapas de las trayectorias de seis mujeres de origen boliviano de Ushuaia, desde su educación primaria hasta el nivel superior en la mencionada ciudad. En especial, hacemos foco en aquellas instancias atravesadas en la ciudad receptora, como corolario de algunos tramos de la escolaridad obligatoria, desarrollados en distintas ciudades de Bolivia, o en las provincias argentinas de Salta y Jujuy. Aunque no abordamos explícitamente las diferencias entre las concepciones y prácticas educativas en Bolivia y Argentina, reconocemos su relevancia y la influencia que pueden tener en las experiencias educativas de las participantes, así como las particularidades de cada nivel educativo (Hecht et al., 2015; Novaro, 2016; Novaro, & Diez, 2011; Thisted, 2014). Con estos antecedentes, por un lado, tomaremos en cuenta estas diferencias para contextualizar y comprender mejor las experiencias de las mujeres en cada etapa de su trayectoria escolar, y, por otro lado, dirigiremos nuestra atención a aquellas singularidades que adquieren las experiencias formativas en el contexto de Ushuaia.

La geografía de Ushuaia tiene un impacto significativo en la vida cotidiana y las oportunidades de sus habitantes. Es una ciudad en la que, dadas sus características respecto a su ubicación geográfica y a la configuración histórica de su población (Hermida, & Van Aert, 2013), se ha dotado de sentidos singulares a los movimientos migratorios en general, y a las representaciones sobre la comunidad de origen boliviano en particular. Su carácter insular y las condiciones climáticas, rodeada por el mar y las montañas, afectan la accesibilidad a los servicios y las posibilidades de movilidad, tanto dentro de la ciudad como hacia otras regiones. Su clima extremo

incide en la economía local y en las actividades de la población, asimismo, la composición demográfica de Ushuaia también es importante para comprender el contexto migratorio y las dinámicas sociales de la ciudad. La presencia de una población diversa, que incluye a personas de diferentes orígenes nacionales, étnicos, culturales y sociales repercute en las interacciones sociales, las percepciones sobre la migración y la integración de las personas migrantes en la comunidad, que resultan en procesos de discriminación, desigualdad y exclusión de gran parte de la población de Bolivia (Mallimaci, 2012).

Un conjunto de antecedentes que recuperamos para este trabajo proviene del campo de la antropología social y la educación, que abordan los procesos socioculturales en las escuelas en contextos interculturales y caracterizados por las desigualdades. En principio, retomamos los aportes realizados por la Red de Investigaciones Cualitativas de la Realidad Escolar (RINCUARE), organizada por Elsie Rockwell y Rodrigo Vera en México y Chile, respectivamente, que abrieron el diálogo con las líneas desarrolladas en Argentina por los equipos del programa de Antropología y Educación de la Universidad de Buenos Aires, actualmente dirigido por Gabriela Novaro, Ana Padawer y Laura Santillán. Son ellas quienes abordan temáticas vinculadas a los procesos educativos en contextos de diversidad y desigualdad social, políticas educativas estatales, interculturalidad y experiencias formativas, entre otros contextos. También se suman los estudios que, desde un enfoque socioantropológico relacional, investigan en especial los procesos socioeducativos y las transformaciones estructurales en contextos urbanos del Centro de Estudios Antropológicos en Contextos Urbanos (CEACU), que en la actualidad dirige Verónica Greca en la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario. Los trabajos relevados coinciden en señalar la articulación entre las desigualdades de género, étnicas y de clase en los procesos escolares y contribuyen en reconocer que las experiencias formativas exceden el ámbito de lo escolar.

Sostienen Hendel y Novaro (2019), que las experiencias escolares de personas migrantes evidencian que:

Las características de los espacios escolares, los modos en que los estudiantes los habitan, las propuestas áulicas de los docentes y las concepciones de territorio, nación y frontera dan cuenta del largo camino que aún resta recorrer para la consolidación de prácticas que efectivicen la inclusión social y escolar de los jóvenes de los colectivos migrantes. (p. 72)

Asimismo, advierten que la relación entre las condiciones de origen y de género en la configuración de las trayectorias socioeducativas de personas atravesadas por desigualdades en ámbitos escolares y no escolares, otorga especificidades y condiciona las oportunidades educativas para las mujeres (Palacios et al., 2015).

Nos interesa también destacar los trabajos realizados en Argentina por Cerrutti (2017), Mallimaci (2012), Magliano (2009) y Rosas (2013), quienes destacan la relación entre el trabajo doméstico y las migraciones laborales de mujeres. Respecto de los procesos de producción de desigualdades sociales en contextos migratorios, María José Magliano y Ana Inés Mallimaci (2018), analizan la migración contemporánea de mujeres bolivianas hacia Argentina como un proceso involucrado en su generación, consecuencia de tener que trabajar en el mercado informal para garantizar la propia existencia y la familiar. Asimismo, “reconocen la importancia del origen nacional, junto con el género, la clase y la adscripción étnico-racial, en las formas de acceso a los empleos y las decisiones que marcan los recorridos y circulaciones laborales” (p. 130).

Así, resulta que los trabajos definidos como de cuidado –cuidado de niñez, adultez mayor o personas enfermas o discapacitadas, y toda otra actividad que involucre el sostenimiento de la vida cotidiana, sean remuneradas o no–, se tornan en una importante posibilidad de inserción laboral para las mujeres migrantes, tanto en la región como en la ciudad del estudio.

En ese sentido, recuperamos los aportes de Tévez (2012, 2017), quien aborda los procesos de aprendizaje en relación con el mundo del trabajo de personas inmigrantes procedentes de Bolivia en la vida cotidiana, desde la niñez en su lugar de origen, y luego, en el contexto de arribo. En su trabajo, Tévez (2012) sostiene que aquellas prácticas aprendidas en el lugar de origen, resignificadas a través de sentidos de pertenencia en el nuevo lugar de residencia, permiten subsistir en un contexto hostil hacia las personas provenientes de países limítrofes.

Por lo desarrollado hasta aquí, diremos que, si bien advertimos dificultades en torno a la escolaridad para estas mujeres, quienes han enfrentado determinadas condiciones materiales y simbólicas a lo largo de sus procesos de escolarización, también han podido desarrollar y finalizar sus trayectorias y acceder a la educación superior. Nos centraremos en aquellos procesos involucrados en la escolarización y vinculados a las actividades llevadas adelante para la producción de la vida familiar a partir de algunas preguntas que orientan este análisis: ¿cómo influyeron los procesos migratorios en las trayectorias escolares de mujeres migrantes? ¿Qué desafíos enfrentaron las estudiantes migrantes en la interacción entre su experiencia laboral y su desempeño académico? ¿Qué sentidos y significados atribuyeron a su experiencia escolar en relación con su participación en el trabajo? ¿Cómo las escuelas atienden las necesidades específicas de estudiantes que combinan trabajo y educación en contextos de migración?

REFERENCIAS TEÓRICAS

Algunos de los referentes teóricos seleccionados para la investigación retoman diferentes nociones que nos han sido útiles para el análisis. En este trabajo, entendemos las trayectorias escolares (Terigi, 2009) como los recorridos que los sujetos realizan

por las instituciones educativas, en el marco de una densa trama que comprende un abanico heterogéneo de agentes sociales e instituciones. Esta trama se va entretejiendo significativamente a través de las prácticas y las experiencias de los sujetos, configurando procesos educativos diversos y singulares.

En tal sentido, cuando nos referimos a la noción de experiencia hacemos alusión a un tipo de conocimiento social que construyen los sujetos y media entre los sujetos y la conciencia social. Esta noción, que recupera la racionalidad de los sujetos en diálogo con la estructura objetiva que les trasciende, se trata, dirá Achilli (2009), del resultado de una construcción relacional y dialéctica que, a partir de la recuperación de las relaciones y los procesos más cercanos a la vida cotidiana de los sujetos, rescata la agencia de estos y los sentidos que construyen.

En *Práctica docente y diversidad sociocultural* (1996), la antropóloga describe la experiencia formativa como un complejo proceso de construcción de identidad, en el que diversas dimensiones le dan forma y configuran su contenido, siendo la experiencia formativa un conjunto de prácticas y relaciones cotidianas en las que se involucran los sujetos en contextos institucionales determinados, los cuales condicionan los sentidos que adquieren en procesos de las apropiaciones que en ellos hacen (Rockwell, 2011). Retomamos los aportes de las recientes investigaciones de Villarreal et al. (2018), quienes consideran que las experiencias:

[...] suponen un conjunto de prácticas e interacciones cotidianas que realizan los sujetos en distintos ámbitos —escolares, familiares, laborales, barriales, políticas— en los que se configuran específicas lógicas de intercambios y apropiaciones [...] que resultan formativas en tanto se configuran en relaciones sociales que siempre son pedagógicas en el sentido amplio que le ha dado Gramsci (1983). (p. 1)

Este entramado de prácticas, relaciones e interacciones en el contexto particular de las instituciones formadoras, interrelacionado con los conocimientos de la vida cotidiana con los que los sujetos se relacionan en los ámbitos no institucionalizados, produce experiencias heterogéneas que habilitan, a partir de las distintas apropiaciones que realizan en dicho proceso pedagógico, la construcción de sentidos diversos respecto de los procesos formativos.

Desde este punto de vista, diremos que las experiencias formativas de las mujeres de la investigación han sido construidas en los procesos pedagógicos en el contexto de las instituciones escolares, transitadas a través de las relaciones que ellas establecen con el conocimiento y los contenidos pedagógicos propios de las propuestas formativas; y, de manera simultánea, de estos conocimientos con aquellos de la vida cotidiana que las mujeres construyen en diversos procesos, prácticas y relaciones, entre los que destacaremos respecto del trabajo, la migración y las actividades de cuidado.

Esta forma de entender la experiencia nos ha permitido relacionar las prácticas en las que participan los sujetos y los sentidos que construyen en los contextos institucionales que, a su vez, proponen los límites y posibilidades de contextos socio-históricos más amplios. Es decir, que nos permite imbricar aspectos simbólicos y prácticas concretas referidas a la estructura social que les entrama; y, en tanto sujetos protagonistas y personas constructoras de sentidos de esas experiencias van constituyendo procesos de formación. Mediante la construcción de significados que se dan a través de la apropiación cultural, los contenidos educativos seleccionados son integrados a la propia experiencia y dan la posibilidad de ser reelaborados fuera del control institucional (Rockwell, & Ezpeleta, 1985). Se puede pensar que la manera en la que las mujeres de la investigación se apropiaron de los contenidos y de la experiencia formativa en el transcurso de su trayectoria escolar, ha podido abrir posibilidades a nuevos lazos entre las diversidades culturales.

Respecto de la experiencia escolar, nos interesa observar lo dicho por Ana Padawer (2010), cuando afirma que se trata de un proceso de socialización de lógicas urbanas que responde al programa de sociedad industrial capitalista. En este contexto, advierte lo siguiente:

La antropología contribuyó conceptualmente a este debate distinguiendo entre educación y escolaridad, abordando las definiciones culturalmente específicas y relativas de la persona educada [...] desde la antropología se reconoce que todas las sociedades proveen algún tipo de entrenamiento y algún conjunto de criterios mediante los cuales los miembros pueden ser identificados como más o menos entendidos. Con esta definición conceptual, se ha estudiado cómo en las sociedades se elaboran prácticas culturales mediante conjuntos particulares de habilidades, conocimientos, y discursos que definen a la persona completamente Educada [...] De esta manera, las definiciones hegemónicas de la persona educada pueden ser disputadas desde ideas sobre la crianza infantil o sobre la sociedad que se pretende construir, y más implícitamente desde determinaciones de género, edad, etnicidad y clase. (Padawer, 2010, p. 361)

En síntesis, las nociones de trayectoria escolar, experiencia formativa y apropiación cultural construyen un marco que permite articular las prácticas y relaciones cotidianas de los sujetos en las condiciones sociohistóricas y pedagógicas donde se inscriben. Así también, analizar cómo los procesos educativos, lejos de ser homogéneos, se entraman en la interacción constante entre los procesos sociales y la agencia de los sujetos. Este abordaje que orienta nuestro análisis de las experiencias formativas de las mujeres nos permite identificar continuidades y transformaciones que emergen en su tránsito por las instituciones escolares en los contextos específicos y más allá de ellos.

ABORDAJE TEÓRICO METODOLÓGICO

Con el fin de responder a las preguntas de la citada investigación, presentamos el estudio desde el enfoque socioantropológico relacional (Achilli, 2005). Esta perspectiva entiende la etnografía desde una perspectiva crítica, y plantea “la importancia de la direccionalidad teórica”, cuidando de no restringirla a una técnica o método vinculado a las opciones más empiristas y teóricas (Achilli, 2017, p. 15). Promueve el proceso de “documentar lo no-documentado” (Rockwell, 2015) de la realidad social para la comprensión de los fenómenos en cuestión. Simultáneamente, los entrama en matrices socioculturales amplias, con el fin de recuperar aquello que emerge como significativo y singular (Rockwell, 2015). En ese sentido, pusimos a dialogar las biografías de las protagonistas de la investigación con las condiciones históricas, sociales e institucionales en las que se inscriben.

De esta manera, conversan las biografías particulares de las protagonistas de la investigación con las condiciones históricas, sociales e institucionales en las que se inscriben sus trayectorias. Realizamos entrevistas en profundidad durante los años 2017, 2018 y 2019 a seis mujeres de origen boliviano, atravesadas por procesos migratorios de la ciudad de Ushuaia, que habían accedido a la formación docente. En una primera aproximación al campo el objetivo, se “descubrieron preguntas” para “construir los marcos de referencia de los actores a partir de la verbalización asociada más o menos libremente en el flujo de la vida cotidiana” (Guber, 2004, p. 35.) de una segunda etapa de entrevistas. Las primeras preguntas fueron de corte descriptivo, se solicitó a las informantes que desarrollaran los temas de manera abierta y sin direccionalidad. Se trataron de preguntas sobre la familia, la escuela y la migración: la vida cuando eran niñas, vivir en sus ciudades o barrios, sus primeros años en la escuela, y cómo es que viven en Ushuaia: cómo es su vida ahí, la escolaridad en Ushuaia, por qué decidieron seguir estudiando y cómo fue esa experiencia en el nivel superior.

Abordamos sus memorias respecto a la infancia y su paso por la escuela, el proceso migratorio propio de sus familiares, la decisión de ser docentes, el acceso al instituto de formación y la experiencia formativa. Además, complementamos nuestras entrevistas con el análisis de diversas fuentes documentales para contextualizar las experiencias de las participantes. Entre ellas, los diseños curriculares de las propuestas formativas y los propios diarios de formación¹. También acudimos a las observaciones etnográficas en una diversidad de situaciones cotidianas en las instituciones educativas y fuera de ellas, en las que compartimos con amigas, compañeras y familiares. Estos encuentros más casuales e informales se extendieron hasta el año 2023, dándole continuidad a un trabajo etnográfico comenzado en 2014.

1 Los diarios de formación son documentos personales que registran la experiencia formativa desde la mirada de quien la escribe.

En este trabajo recuperaremos y profundizaremos de aquel trabajo analítico, el cómo estas mujeres reconstruyeron y otorgan significado a sus experiencias vividas durante el desplazamiento migratorio en los diferentes entornos cotidianos en los que se desarrollaron en la ciudad de acogida, tanto antes como durante su formación docente. Este análisis nos permitirá comprender más hondamente cómo estas experiencias influyeron en su trayectoria educativa y laboral.

Las seis mujeres entrevistadas para esta investigación pertenecen a tres generaciones diferentes de mujeres que viven en la ciudad de Ushuaia y se reconocen “de origen boliviano”: nacidas en Bolivia, hijas y nietas de personas bolivianas, han atravesado procesos migratorios y transitan o transitaron la formación docente en esa ciudad. Los procesos migratorios han sido protagonizados por padres, madres y/o abuelas y abuelos, y han producido condiciones y experiencias particulares, es decir, no todas ellas nacieron en Bolivia, ya que consideraremos que la categoría de boliviana en Argentina incluye a quienes nacieron en ese país, pero también descendientes de primer y segundo grado (Grimson, 2006). En ese sentido, Mallimaci (2012) afirma que las generaciones posteriores a quienes han migrado de Bolivia, es decir, a personas argentinas descendientes de bolivianas, son referidas en la cotidianeidad como “bolivianas”. Por eso, si bien las entrevistadas se reconocen como integrantes de una comunidad que comparte tradiciones, historia y prácticas con las comunidades andinas de Bolivia y Argentina, reconocemos la diversidad dentro de esta comunidad y consideramos relevante especificar sus regiones de origen.

Las mujeres tenían entre 20 y 34 años cuando las entrevistamos, dos de ellas nacieron en Bolivia (Cochabamba y Punata), dos son hijas de madre y padre de Cochabamba (una de ellas nacida en Ushuaia y la otra en Salta) y dos nietas de inmigrantes de ese país vecino, nacidas en Jujuy, hijas de personas jujeñas y salteñas, que desconocen el lugar de nacimiento de sus abuelas y abuelos. Las que migraron, lo hicieron entre 2000 y 2014.

En cuanto a la escolaridad obligatoria, tuvieron diferentes recorridos, pero finalmente todas ellas finalizaron el nivel secundario y accedieron a la formación docente en Ushuaia: dos egresadas de profesorado para la Educación Primaria, dos se encontraban en el último tramo de los profesorados de Inglés y Lengua y Literatura, y dos de ellas comenzaban un trayecto formativo en el Profesorado de Educación Inicial y en la Licenciatura en Gestión Educativa.

Al momento de ser entrevistadas, solo una de ellas vivía sola y las demás lo hacían con sus familias: prole, pareja, padre, madre, hermanas y hermanos, cuñadas y cuñados, y/o sobrinas y sobrinos. Cuatro de ellas trabajaban dentro del sistema educativo como preceptoras o docentes, una brindaba clases particulares de inglés los sábados en la iglesia a la que asistía, y cuidaba a sus sobrinas/os cuando sus padres o madres trabajaban fuera de la casa. Finalmente, solo una de ellas no trabajaba y solo estudiaba.

En el proceso de análisis de las entrevistas fuimos construyendo descripciones analíticas que explicitan las relaciones emergentes en un doble movimiento a partir de la reinterpretación de situaciones ya significadas por las participantes. Esta manera de proceder nos permitió, como en un continuo (Rockwell, 2015), describir algunas experiencias antes y durante el proceso de migración, y en el transcurso de los diferentes cotidianos en la ciudad de acogida antes y mientras tenía lugar la formación docente. Especialmente, nos centralizaremos en las experiencias de las mujeres respecto del trabajo y los procesos educativos atravesados, considerando con especial atención las condiciones materiales y sociales de existencia que generan, en tanto las suponemos centrales en el transitar por la escuela.

“QUIERO ESTUDIAR”: ENTRE EL DESEO Y LA REALIDAD

*Sí, dije ‘Voy a hacer toda la cursada’. Y seguí ahí...
seguí... igual tenía como otras... propuestas.
Por ejemplo, me decían que no...
mi cuñada me decía, ‘No lo hagas, métete a la fábrica’, esas cosas.
Y yo le digo: ‘¡No! quiero estudiar. Quiero estudiar’.
Me decía, ‘Pero... acá pagan bien’.
Digo, no... la fábrica es un momento, nada más y después...
O sea, es como que hay algo en mí que decía
que tenía que demostrar a alguien de estar en otro,
lo voy a hacer, lo voy a hacer*

ENTREVISTADA 2

En el análisis de estas experiencias, observamos que las trayectorias escolares de las mujeres de la investigación no se encuentran “ajustadas a simples causas y efectos, y que en tal caso se trata de recorridos, construcciones, que se van dando en el tiempo, y para las cuales no hay sentidos prefigurados” (Santillán, 2007, p. 15). Como resultado de la necesidad de trabajar mientras desarrollaban la escolaridad, advertimos la progresiva dilación o interrupción por diferentes motivos de las trayectorias escolares reales (Terigi, 2009).

Las entrevistadas señalaron obstáculos en tanto migrantes en relación con los contenidos escolares abordados y con las diferentes metodologías de enseñanza, obstáculos que resultan en huellas de desigualdad en las trayectorias escolares de las migrantes respecto de quienes no han tenido que hacerlo. También, aunque no es objeto de este trabajo, lo han hecho los procesos de discriminación vividos en las instituciones escolares. A pesar de ello, nos focalizaremos en la relación entre los procesos de escolarización y la necesidad de trabajar.

Los relatos de las mujeres de la investigación refieren de formas más o menos directas a instancias en las que el trabajo es uno de los aspectos cotidianos de la experiencia escolar. Algunas recuerdan cómo, para asegurar el sustento material de la familia, el año escolar se fraccionaba según la temporada de la cosecha: tiempo de escuela y tiempo de trabajar. Otras hacían hincapié en que el día a día se desenvolvía entre la escuela y el trabajo en casa: cocinar, lavar, cuidar a parientes más pequeños o personas ancianas.

Por supuesto que sí [trabajaba], yo emprendo la clasificación de tabaco con las pibas. Las pibas eran unas chicas que una tenía 25, era la que mandaba y ella juntaba las chicas para ella trabajar. Yo tenía 12 o 13, porque era el primer año de trabajo. Fue nocturno, horrible, porque era de noche, pero me encantaba estar ahí. En esa tabacalera estuve un mes nada más [...] como que laburaba porque necesitaba, y las primas de ella eran las que me contratan y bueno era como que necesitaban gente y yo decía 'Ni en pedo', no sabía nada. Y esas chicas trabajan también desde los 12 pero la tenían re clara, de hecho, las chicas manejaban la camioneta que nos pasaban a buscar a las 5:00 de la mañana, y siempre se manejaron en equipos. Eso me encantaba, ahora que lo pienso era maravilloso porque las locas conseguían negociar con el patrón de la finca... 'Y sí, amigo, vamos y vamos todas', porque éramos un equipo: así o nada. (Entrevistada 6)

En esa época todos trabajaban, yo creo que me lo tomaba como un juego. El juego era el 'burrito': poner un ladrillo sobre otro y que no se caigan. También me acuerdo que era una aventura salir cuando llovía a parar los ladrillos. Porque si quedaban acostados se enterraban en el barro y se perdían. Entonces, aunque fuera la mitad de la noche mi papá nos levantaba a todos y salíamos a salvar la producción de la familia. (Entrevistada 1)

También se narran otro tipo de experiencias vinculadas al trabajo, como levantarse de noche para ir a trabajar durante la madrugada, antes de entrar a la escuela, o trabajar de noche para poder ir a la escuela en la mañana o en la tarde, tener que faltar para 'enganchar una changa'².

Después, mi tía empezó a llevarme a su trabajo que era para limpiar, iba a la madrugada. Las oficinas del Banco TDF. Cuando estaba ahí... y después al Daebo, que era, es el que estaba casi al frente de Oviedo, casi en la esquina ahí... una concesionaria de autos. Y al Tolkeyen allá, así que ahí íbamos a limpiar con ella, a las tres de la mañana nos íbamos. Estábamos, así que nos levantábamos temprano, íbamos y a las 8 habíamos terminado y ya volvía. Mi tía seguía trabajando. Hasta las 11 más o menos. Algunos días... y a veces a la tarde. Entonces yo me venía... limpiaba, preparaba las cosas, llevaba a mis sobrinos, a mis primos, a la escuela, al jardín, cocinaba... o sea todo. (Entrevistada 2)

2 Es una expresión coloquial que se refiere a conseguir un trabajo ocasional o informal, generalmente de corta duración y sin un contrato formal. Se utiliza especialmente para referirse a trabajos temporales que se consiguen de manera espontánea o sin planificación previa.

Hasta que no crezcan mis hijos no voy a poder terminar porque tengo que cuidarlos. De día están las compañeras pero a la noche no. Y no los dejo solos nunca. Pero hasta que no haga la secundaria no voy a poder tener un trabajo fijo, en los hoteles te piden la secundaria, así que solo hago changas. (Registro, 2022)

Otra circunstancia narrada es la decisión de las personas adultas de la familia de seleccionar quién podía o no ir a la escuela. Este recuerdo suele generar tristeza en quienes lo relatan, ya sea por haber sido elegidas o no haberlo sido, reconocen que alguna hermana o hermano quedó sin la oportunidad de elegir, por ejemplo, la mamá de la Entrevistada 3, que le contó a su hija lo siguiente:

Yo fui hasta quinto grado, pero también ahí quedó, porque como te digo todavía existía esa mentalidad de que la mujer era para la cocina, que la mujer era para cuidar los niños. Eso era todavía, existía eso. Entonces, aunque yo quería estudiar, me encantaba estudiar, ir al colegio y todo, mi papá un día me dijo que no, 'Ya está', o sea, también entre ellos, entre papás, otros papás tenían la misma ideología, ¿entiéndes? Le decían '*¿Para qué vas a mandar, si nada va a ser tu hija?*'. (Entrevista, 2019)

Yo pude estudiar para maestra, pero mi hermana no. Por eso yo estoy agradecida. Mi hermana se quedó viviendo con mi mamá allá en el pueblo. Por eso yo sigo queriendo estudiar y mejorar, para devolverles esta oportunidad que ella no pudo tener por ser la mayor. (Entrevistada 4)

En estas circunstancias, darle continuidad a la escuela se relaciona con un conjunto de dificultades, tales como sentirse muchas veces extremadamente cansada, jornadas extensas, incompatibilidades horarias, las decisiones familiares de priorizar la educación formal de un descendiente sobre otro u otra, el mandato tradicional de que las mujeres deben llevar adelante las tareas de cuidado, entre otras circunstancias y prejuicios. Pero también con el diseño y desarrollo de estrategias para sobrellevarlas: trabajar en "contraturno", en el verano, en tareas de cuidado con horarios flexibles, en "negro", etcétera.

Este tipo de situaciones produce trayectorias escolares más largas que las estipuladas por el currículum oficial, que, sumado a la fragmentación originada por las diferencias territoriales, institucionales, o áulicas resultado de los procesos migratorios, generan recorridos más o menos difíciles u obstaculizados. A pesar de todo ello, las entrevistadas no abandonaron la escuela: las mujeres de la investigación "escribieron" sus propias trayectorias y dan cuenta de que, en términos de De Certeau (1996), "la trayectoria no es una situación, ni una figura sincrónica en la vida de un sujeto, sino una sucesión diacrónica de puntos recorridos. Es un cruce de movi­lidades y de modalidades de acción" (citado en Santillán, 2007, p. 14).

ESTUDIAR Y TRABAJAR: DE LA ESCUELA AL TRABAJO, Y VICEVERSA

*Trabajaba de empleada doméstica [cuando hacía la secundaria].
Sí, siempre trabajando... Es más, cuando vine acá,
yo me ocupaba de la casa, y ella [su tía] iba a trabajar,
yo me ocupaba de los nenes, les llevaba al jardín,
les llevaba a la escuela, todo... como mis hijos*

ENTREVISTADA 2

Como observamos, las entrevistadas consiguieron ir a la escuela mientras trabajaban en diferentes ámbitos desde niñas, finalizaron el mayor nivel en el sistema de educación obligatorio y accedieron al nivel superior, más específicamente, a la formación docente. Nos interesa identificar esas experiencias en tanto formativas, como aquellas que en el tiempo facilitaron la continuidad de sus trayectorias escolares y garantizaron la satisfacción de las necesidades materiales. Esas actividades productivas, dentro y fuera del ámbito familiar, habilitaron la apropiación de conocimientos vinculados con el mundo del trabajo que favorecieron sus inserciones laborales futuras.

Recuperamos la noción de experiencia intercultural de vida que relativiza la socialización primaria y la homogeneización de comportamientos y la formación de identidades según la pertenencia a un grupo determinado. En este sentido, Agnes Héller (1977) recupera la relación activa del sujeto con los recursos en ámbitos heterogéneos en la vida cotidiana, que resulta en la reproducción social y también de transformación –en la posibilidad de seleccionar, reelaborar y producir recursos culturales resignificados. Además, consideraremos la importancia del tiempo subjetivo y las consecuencias en las trayectorias, e interpelar los supuestos que estructuran las escuelas, especialmente a partir de la tradicional construcción de alteridad niñez/adulthood, ya que los procesos de socialización se producen en distintos marcos temporales, que no son unilineales, individuales ni “culturales”, sino que vinculan el adentro y afuera de la escuela. Afuera desde el hacer, con la habilitación de las personas adultas, en la participación periférica y mediante las comunidades de práctica en las diversas actividades productivas familiares.

A diferencia de la explotación de la fuerza de trabajo infantil a la que algunas entrevistadas fueron sometidas, nos interesa distinguir aquellas experiencias –por ejemplo, las tareas de cuidado aprendidas en el ámbito del hogar–, que no necesariamente resultaron en “la reproducción de los circuitos de pobreza y desigualdad, sino, por el contrario, amplía[n] la estructura de oportunidades de las futuras generaciones” (Padawer, 2010, p. 363).

Cuidar a la niñez o a las personas ancianas de la familia, realizar las tareas de la casa, como preparar la comida, realizar la limpieza, encargarse del abastecimiento o llevar

adelante la organización general del hogar, habilitaron a largo plazo el acceso a los trabajos que les permitieron continuar estudiando en Ushuaia.

Las consideraciones de esta índole son necesarias porque entendemos que estas tareas se constituyeron en una experiencia pedagógica. Porque, si bien, estas trayectorias están marcadas por procesos de desigualdad, también podemos decir que adquieren nuevos sentidos cuando las ponemos a dialogar con las condiciones que estas experiencias de trabajo han podido generar para la finalización de la escolaridad y de esa manera, más allá de solo combatir la pobreza, participar de la economía doméstica familiar, ya fuera trabajando en emprendimientos familiares —el cultivo, cosecha y comercialización de hortalizas—, así como en las tareas de cuidado para que otros miembros de la familia pudieran acceder a la educación.

Estas actividades se tornan formativas en el sentido que Lave (2001) le da a la actividad de aprendizaje situado, que “el conocimiento y el aprendizaje se encuentran distribuidos a lo largo de la compleja estructura de la actuación de las personas en diversos ambientes” (p. 21). Las mujeres de la investigación referida han construido sus experiencias formativas en la escuela y también participando en las actividades productivas de sus familias. De esta manera, la tradicional distinción entre escuela/trabajo y estudiar/trabajar difumina sus límites en los contextos estudiados. Tal es el caso de las entrevistadas 1, 2, 3, 4 y 6, quienes, después de la escuela, llevaban adelante actividades de chacra, cuidado de animales u otras actividades vinculadas con la producción de la vida de la familia junto a sus hermanas y hermanos.

Sí, esa es la [sobrina] que cuidaba, pero ahora se fue con la mamá a Buenos Aires a vivir a la Iglesia de allá. Ahora cuido a la de mi hermano, que está estudiando Biología. (Entrevistada 3)

Estos sujetos aprenden observando y haciendo, en las propias comunidades de práctica, a través de la participación periférica en un proceso de adquisición y desarrollo de autonomía para la resolución de problemas de aquello que les “toca”, simultáneamente con las experiencias formativas de la escuela. Podemos observar que, en la vida cotidiana, las entrevistadas han aprendido en tiempos, en espacios y de maneras diferentes, que conforman una sola experiencia formativa compleja, dinámica, incompleta y complementaria, según el contexto y el momento del día: en la chacra, en el mercado, en la tabacalera o en la cortada de ladrillos, en el hogar, se aprende de lo enseñado por las personas adultas, o se aprende observando y haciendo con otras (que pueden ser adultas o no).

Observamos el diálogo de las temporalidades, resultado de la distinción escuela-trabajo y escuela-aprender: estas jóvenes han aprendido en las actividades de producción familiar aquellos saberes que suelen ser vinculados a las personas adultas, transgrediendo las edades preestablecidas del formato escolar, y aprenden en la escuela conocimientos “escolares” que se encasillan desarticuladamente de los saberes so-

ciales, a partir del currículum escolar que regula edades y contenidos, recorridos y expectativas, etcétera.

Sabemos que en las instituciones educativas circula una serie diversa de reglas, normas, políticas y objetivos que no siempre convive en armonía. Sin embargo, el hecho de compartir recursos para negociar sentidos con un objetivo más general —el de educar—, las rutinas, instrumentos, relatos, maneras de hacer y decir, gestos, símbolos y acciones se van entretejiendo intersubjetivamente en los contextos amplios que los producen y contienen, junto con los saberes de la vida cotidiana fuera de la escuela. Esos recursos son ambiguos, y es justamente por ello que pueden ser usados en situaciones diversas (no predefinidas ni predeterminadas), convirtiéndose en la posibilidad de transformación de la vida social, en la que radica su importancia y potencia.

MUJERES QUE ESTUDIAN. DESAFÍOS Y PROMESAS

*Algunos piensan que las mujeres no tienen que trabajar
o que su sueldo no vale.
Mi papá antes no quería que mi mamá trabajara,
que se quede en la casa, que limpie, cocinando y esas cosas.
Ahora no es tan así. Pero mi mamá es más piola.
Mi mamá quiere que yo estudie.
Más bien ella decía que me anote...
por ejemplo, ahora, en la cocina, como que estoy un poquito más libre,
y ella me dijo, quería que me anote a unas capacitaciones,
cursos para aprender nuevas cosas,
ya sea peluquería, panadería, cocina, que aprenda las cosas.
No que esté ahí siempre, dependiendo*

ENTREVISTADA 5

Resultaría difícil desvincular las experiencias relatadas por las mujeres de la investigación de las condiciones en que las produjeron sus trayectorias. Las experiencias narradas dan cuenta de la desigualdad de género, tanto en el lugar que se le da a los estudios en las familias, como a los trabajos que consiguen para realizarlos, configurando una trama de dificultades concretas para desarrollar sus procesos de escolarización. Los relatos sobre cómo fue ir a la escuela o al instituto para estas mujeres dan cuenta de que no ha sido fácil. Las entrevistadas manifestaron haberse desempeñado como niñeras, en el servicio doméstico y limpieza, cuidando a personas mayores en la informalidad, sin aportes a la seguridad social, sin derechos laborales y con un alto grado de incertidumbre. Se trata de una cualidad propia de este grupo, conformado por mujeres migrantes y de origen boliviano (Pizarro, 2011).

Magliano y Mallimaci (2018) describen el contexto actual de las migraciones en América Latina como feminizado y “encarnad[o] en las trabajadoras domésticas migrantes”, en el que el trabajo de provisión de cuidados se destaca, además, por estar dichos cuidados “extranjerizados e invisibilizados”. Observan que dichas características expresan el modo de producción y reproducción del sistema actual.

Estas características también se replican en Ushuaia, donde los trabajos que les han permitido sostener los estudios son “en negro³”, asumiendo las mismas consecuencias: las tareas de cuidado, requeridas y necesarias para sostener las condiciones laborales de personas en la formalidad, son realizadas por quienes por diferentes razones no tienen acceso al mercado de trabajo formal y regulado, por lo que termina siendo realizado por mujeres migrantes como mano de obra barata (Magliano, & Mallimaci, 2018).

Al mismo tiempo, obtener estos empleos les ha permitido la mejora de sus condiciones materiales en el corto plazo, adquirir autonomía y finalizar la escuela o el profesorado; en el largo plazo, significa la oportunidad de generar condiciones diferentes a las atravesadas. Ilustran estas instancias los relatos de la entrevistadas 1, 2 y 6, que se han dedicado al cuidado de niñas y niños de manera informal, pero remunerada. En el caso de la entrevistada 3, cuidar a hijas e hijos de sus hermanas y hermanos mayores le ha valido la “autorización familiar” de continuar sus estudios en el nivel superior. Y la entrevistada 1 nos compartió que su marido, cuando nació su hija, le “informó” lo siguiente:

La condición para estudiar era que la cuidara a C [hija], podía estudiar si también [además de las tareas del hogar] me hacía cargo [exclusivamente] de su hija. (Entrevistada 1)

Desde la perspectiva en la que hemos inscrito nuestro análisis, rescatamos que la participación de estas mujeres en la producción familiar doméstica, en la comercialización de la producción o en las tareas de cuidado familiar se convierte en una experiencia formativa. En un proceso de participación periférica (Padawer, 2010), ellas construyen prácticas y saberes a través de los cuales se convierten en miembros de su comunidad. Se trata de un tipo de aprendizaje contextualizado, o situado en palabras de Lave (2001), que se desarrolla en comunidad (Wenger, 2001), con otras personas, en el que “las relaciones entre aprendices y veteranos son parte de procesos de transformación social acaecidos a nivel cotidiano” (Padawer, 2010, p. 362).

En este punto, distinguimos conceptualmente la incorporación de la niñez en las actividades productivas del grupo doméstico en contraste con el trabajo infantil. La incor-

3 El “trabajo en negro” se refiere a una actividad laboral no registrada formalmente ante las autoridades, lo que implica la ausencia de un contrato legal, aportes previsionales, beneficios sociales, ni protección laboral. Es una forma de empleo informal que vulnera los derechos de las personas trabajadoras.

poración de la que hablamos se trata de transmisión de conocimientos y construcción de sucesores en la actividad desarrollada por las personas adultas del grupo doméstico, en vinculación con las expectativas de formación para la vida laboral de las familias. El trabajo infantil, en sí, se refiere a “la venta de la fuerza de trabajo y la consecuente extracción de un plusvalor por parte del adulto, situaciones de riesgo y escasas o nulas situaciones de aprendizaje de un oficio o habilidades” (Padawer, 2010, p. 363).

En síntesis, en este apartado quisimos rescatar el proceso escolar –complejo, exigente y dificultoso–, de las mujeres, así como el modo en que los aprendizajes producidos habilitan posibilidades. Como tantas otras, estas mujeres migrantes han logrado cumplir sus metas gracias a la decisión de migrar, estudiar y trabajar, ello resultó en autonomía y emancipación basadas en su genuino deseo de mejores condiciones, especialmente, respecto de su propia percepción y posibilidades.

CONSIDERACIONES FINALES. RASTREANDO LAS TRAMAS DE DESIGUALDAD: GÉNERO, MIGRACIÓN Y TRABAJO

*Papá decía, me daba una opción:
‘Si tú cocinas, si tú haces todo esto, esto y esto, vas a ir [a la escuela],
y yo cumplía como se podía con tal de ir (...)
pero también la llegada era puntual
y yo tenía que venir corriendo,
cómo decirte, 10 kilómetros, yendo caminando,
corriendo a trote y volviendo también al trote,
entonces, si yo llegaba muy tarde, entonces llegaba el castigo...
intenté, pero también el estudio también me está matando,
también el quehacer en la casa me está matando,
también porque era todo peso,
como era mayor, era muy peso para mí,
pero eso no entendí a papá, no lo veía de esa forma
ENTREVISTA, 2019*

*Me gustaba ir a la escuela.
Es más, decía, yo me acuerdo que decía
que cuando sea grande voy a ser maestra
ENTREVISTADA 2*

*Siempre quise ser maestra.
Pero había una dificultad entonces
que era que para estudiar de maestra
era en el turno noche y yo trabajaba de niñera a esa hora
ENTREVISTADA 1*

*En realidad yo quería salirme de casa,
entonces era como que bueno... las posibilidades,
si me tenía que ir a Córdoba, iba a tener la posibilidad.
Pero yo no quería que me mantuvieran,
quería ir a estudiar algo...
dentro sabía que me iba a tener que mantener un tiempo mi viejo,
y no quería,
de hecho nunca me gustó la idea de que me mantengan*

ENTREVISTADA 6

Estudiar y trabajar demanda de un esfuerzo adicional que estas personas decidieron desafiar. Como resultado de la necesidad continua de trabajar para asegurar las necesidades materiales de subsistencia, sus trayectorias escolares han sido discontinuas y más largas que las de quienes no han tenido que trabajar ni migrar. A pesar de estos desafíos, las experiencias vividas les brindaron la oportunidad de conseguir trabajos, que, aunque precarios, favorecieron completar las trayectorias escolares en los niveles obligatorios de educación e, incluso, acceder al nivel superior, al progreso económico y la mejora de las condiciones de vida.

Según Herskovits (1968), todos los grupos humanos prevén procesos educativos a cargo de los miembros mayores y dirigidos a los menores y son llevados adelante por medio de diferentes maneras en situaciones de la vida cotidiana: todos los grupos humanos “traspasan” intergeneracionalmente formas propias de producción y reproducción de la vida.

En el trabajo de campo, esta perspectiva implicó considerar y establecer relaciones entre los múltiples procesos y sus dimensiones. Concretamente, nos referimos a que el objeto de indagación —las experiencias formativas de las mujeres de origen boliviano atravesadas por procesos migratorios que han accedido a la formación docente—, se construyeron en la interrelación de prácticas, significados y conocimientos producidos en los procesos sociales en contextos no formales de la vida cotidiana, y en los procesos educativos formales en los contextos institucionales.

En síntesis, las experiencias formativas que habilitaron el acceso de estas mujeres a la formación docente han conformado un proceso complejo, en él, una serie de condiciones y relaciones implicaron un rol singular. Entre estas condiciones de posibilidad destacaremos el fuerte deseo de superación personal y los sentidos construidos sobre la educación como un medio para alcanzar las metas, y los aprendizajes construidos en las prácticas y procesos atravesados —migratorios, escolares y laborales—.

Quedan pendientes preguntas sobre el rol y el desarrollo de políticas y prácticas de inclusión educativa destinadas a promover y garantizar el derecho a la educación.

Esta intención con el propósito de que los procesos formativos no dependan solo del esfuerzo y la perseverancia de los sujetos frente a las adversidades y los obstáculos, sino que atiendan y dialoguen con la legislación vigente respecto de los derechos de las personas migrantes a la educación.

REFERENCIAS

- Achilli, E. (1996). *Práctica docente y diversidad sociocultural. Los desafíos de la igualdad educativa frente a la desigualdad social*. Homo Sapiens.
- Achilli, E. (2005). *Investigar en Antropología Social. Los desafíos de transmitir un oficio*. Laborde Libros Editor.
- Achilli, E. (2009). *Escuela, familia y desigualdad social. Una antropología en tiempos neoliberales*. Laborde Libros Editor.
- Achilli, E. (2017). Construcción de conocimientos antropológicos y coinvestigación etnográfica. Problemas y desafíos. *Cuadernos de Antropología Social*, 45, 7-20. <https://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/CAS/article/view/3795>
- Cerrutti, M. (2017). Desatando nudos: género, familia y migración en la Argentina. En E. Faur (Comp.), *Mujeres y varones en la Argentina de hoy* (pp. 99-115). Siglo XXI.
- Guber, R. (2004). *El salvaje metropolitano*. Paidós.
- Hecht, C., García Palacios, M., Enriz, N., & Diez, M. L. (2015). Interculturalidad y educación en Argentina: reflexiones a propósito de un concepto polisémico. En *Educación, pueblos indígenas y migrantes. Avances desde México, Brasil, Bolivia, Argentina y España* (pp. 43-64). Biblos.
- Hendel, V., & Novaro, G. (2019). Migración, escuela y territorio. Experiencias del espacio dejado y el espacio habitado en contextos comunitarios y escolares. *Revista del IICE*, 74(45), 57-76. <https://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/iice/article/view/7224>
- Grimson, A. (2006). Nuevas xenofobias, nuevas políticas étnicas en Argentina. En A. Grimson, & E. Jelin (Comps.), *Migraciones regionales hacia la Argentina. Diferencias, desigualdades y derechos*. Prometeo.
- Héller, A. (1977). *Sociología de la vida cotidiana*. Ediciones Península.

- Hermida, M., & Van Aert, P. (2013). Migración en Tierra del Fuego (o la historia de una ida y una vuelta). *Sociedad Fueguina*, 2, 5-12. <http://revistas.untdf.edu.ar/index.php/sociedadfueguina/article/view/160>
- Herskovitz, M. (1968). *El Hombre y Sus Obras*. Fondo de Cultura Económica.
- Lave, J. (2001). La práctica del aprendizaje. En S. Chaiklin, & J. Lave (Comps.), *Estudiar las prácticas*. Amorrortu.
- Magliano, M. J. (2009). Migración, género y desigualdad social: la migración de mujeres bolivianas hacia Argentina. *Estudios Feministas*, 17, 349-367. <https://www.scielo.br/j/ref/a/rFQWnN6YysMPv9dykT5yrMb/>
- Magliano, M. J., & Mallimaci, A. I. (2018). Mujeres migrantes sudamericanas y trabajo de cuidado en dos ciudades argentinas. *Odisea. Revista de Estudios Migratorios* N° 5, 108-134. <https://publicaciones.sociales.uba.ar/index.php/odisea/article/view/3083>
- Mallimaci, A. I. (2012). *Construyendo comunidades. Géneros, tiempos, espacios y memorias de los/as bolivianos/as en Ushuaia* (Tesis de doctorado). Universidad de Buenos Aires. <https://repositorio.sociales.uba.ar/items/show/1337>
- Novaro. (2016). Migración boliviana, discursos civilizatorios y experiencias educativas en Argentina. *Nómadas*, (45). <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/50535>
- Novaro, G., & Diez, M. L. (2011). ¿Una inclusión silenciosa o las sutiles formas de la discriminación? Reflexiones a propósito de la escolarización de chicos bolivianos. En C. Courtis, & M. I. Pacecca (Comps.), *Discriminaciones étnicas y nacionales*. Del Puerto.
- Padawer, A. (2010). Tiempo de estudiar, tiempo de trabajar: la conceptualización de la infancia y la participación de los niños en la vida productiva como experiencia formativa. *Horizontes Antropológicos*, 34(16), 349-375. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/191485>
- Palacios, M., Padawer, A., Hecht, A., & Novaro, G. (2015). Mujeres indígenas. Trayectorias educativas de tres referentes comunitarias en Argentina. En G. Novaro, A. Padawer, & A. Hecht (Coords.), *Educación, pueblos indígenas y migrantes. Reflexiones desde México, Bolivia, Argentina y España* (pp. 161-190). Biblos.
- Pizarro, C. (2011). Sufriendo y resistiendo la segregación laboral: experiencias de inmigrantes bolivianos que trabajan en el sector hortícola de la región metro-

- politana de la ciudad de Córdoba. En C. Pizarro (Coord.), *Migraciones contemporáneas internacionales. Estudios para el debate* (pp. 335-359). CICCUS.
- Rockwell, E. (2011). Los niños en los intersticios de la cotidianeidad escolar ¿Resistencia, apropiación o subversión? En G. Batallán, & M. A. Neufeld (Comp.), *Discusiones sobre infancia y adolescencia: niños y jóvenes, dentro y fuera de la escuela*. Biblos.
- Rockwell, E. (2015). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Paidós.
- Rockwell, E., & Ezpeleta J. (1985). La escuela: relato de un proceso de construcción teórica. *Revista Colombiana de Educación*, 12. <https://revistas.upn.edu.co/index.php/RCE/article/view/5093>
- Rosas, C. (2013). Discusiones, voces y silencios en torno a las migraciones de mujeres y varones latinoamericanos. Notas para una agenda analítica y política. *Anuario Americanista Europeo*, 11, 127-148. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/28768>
- Santillán, L. (2007). *Trayectorias educativas y cotidianeidad. Una etnografía del problema de la educación y la experiencia escolar en contextos de desigualdad* (Tesis de doctorado). Universidad de Buenos Aires. <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/4676>
- Taquini, J. (2021). *Migración, género y formación docente: trayectorias escolares de mujeres de origen boliviano de la ciudad de Ushuaia* (Tesis de maestría). Universidad Nacional de Quilmes. <https://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/3939>
- Terigi, F. (2009). *Las trayectorias escolares. Del problema individual al desafío de la política pública*. Ministerio de Educación de la Nación.
- Tévez, E. (2012). Inmigrantes bolivianos en Argentina: representaciones y resignificaciones acerca del trabajo entre el lugar de origen y la sociedad de arribo. *Persona y Sociedad*, 26(3), 85-107. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/198835>
- Tévez, E. (2017). *Accediendo a la Residencia. La dimensión educativa del proceso de obtención de residencia de migrantes en situación irregular* (Tesis de doctorado). Universidad de Buenos Aires. <http://repositorio.filo.uba.ar:8080/xmlui/handle/filodigital/6004>

Thisted, S. (2014). Políticas, retóricas y prácticas educativas en torno a la cuestión de las “diferencias”. En A. I. Villa, & M. E. Martínez (Comps.), *Relaciones escolares y diferencias culturales: la educación en perspectiva intercultural*. Noveduc.

Villarreal, M. C., Greca, V., & Achilli, E. (2018). Políticas públicas e interculturalidad en Argentina. Un análisis de experiencias formativas qom y mocoví en distintos espacios de la provincia de Santa Fe. *Antropología (47) Procesos Educativos y Pueblos Indígenas: significados, prácticas y disputas etnopolíticas en el contexto contemporáneo*. Universidad Nacional de Rosario.

Wenger, E. (2001). *Comunidad de prácticas. Aprendizaje, significado e identidad*. Paidós.