



**GOBIERNO DEL
ESTADO DE
MÉXICO**

Mtra. Delfina Gómez Álvarez
Gobernadora Constitucional del Estado de México

Consejo Editorial del Estado de México

Nelly Minerva Carrasco Godínez
Secretaria de Cultura y Turismo

Óscar Flores Jiménez
Secretario de Finanzas

Miguel Ángel Hernández Espejel
Secretario de Educación, Ciencia, Tecnología e Innovación

Nayeli Gómez Castillo
Coordinadora General de Comunicación Social

Revista ISCEEM

Bernardo Martínez García (ISCEEM)
Director

Gabriel Renato Reyes Jaimes (ISCEEM)
Editor Responsable

Ivan Reynoso Soto (ISCEEM)
Editor

Sonia Elizabeth Vázquez Romero (ISCEEM)
Ivan Reynoso Soto (ISCEEM)
Corrección de estilo

Jorge Emmanuell Holguín Sánchez (ISCEEM)
Diseño de portada

Ricardo Sandoval Pérez (ISCEEM)
Diseño de interiores, formación y composición tipográfica

Índice

artículos

- El humanismo en la Nueva Escuela Mexicana
Shaday Santos Moreno López 1
- Proyecto Escolar de Lectura de Telesecundaria
en el marco de la NEM. Reflexiones desde la
experiencia 11
Iraís Escamilla Jaimes
- El trabajo colegiado en educación media superior.
Tensiones derivadas de su puesta en marcha 27
Camelia Sánchez Martínez
- La Política Nacional de Educación Inicial en México:
un análisis desde el modelo Cadena de Valor
Público 39
Minerva Cruz García
Apolinar López Miguel

ensayos

- Retos y oportunidades de la mujer del medio rural
para acceder a la educación superior 51
Elizabeth Guadalupe Chong González
- La investigación colaborativa en el ISCEEM: retos
y trayectorias 57
Nohemí Preza Carreño/ Nohemí García Zepeda
Rebeca Flores García/ Olga Lidia Malvaez Sánchez

reseñas

- Encuentro con los movimientos estudiantiles 67
Dante Escarraman Fuentes

El humanismo en la Nueva Escuela Mexicana

Humanism in the New Mexican School

Shaday Santos Moreno López

El Arco, Valle de Bravo, Estado de México

shadaymoreon@live.com.mx

recibido: 27 de diciembre de 2024 | aceptado: 24 de enero de 2025

ABSTRACT

This essay discusses the definition, background, and characteristics of the New Mexican School (NEM), as well as the humanistic values of this project, its precursors, and its conditions. It then discusses problems specific to the Mexican education system in implementing the NEM's humanism, such as backwardness and poverty. It then develops the objective of this paper, which is to propose a scope of action for those responsible for shaping the formal curriculum, those who establish the obligations of teachers, and the teachers themselves. Finally, it concludes with the need for broader teacher training that addresses the needs of students and their society, as well as the adoption of teaching attitudes such as tolerance for failure and cultural criticism.

Keywords: Humanism, New Mexican School, Problems, Teachers.

RESUMEN

En este artículo se menciona la definición, antecedentes y características de la Nueva Escuela Mexicana (NEM); así como los valores humanistas de dicho proyecto, sus precursores y sus condiciones. Asimismo, se mencionan ciertas problemáticas propias del sistema educativo mexicano hacia la implementación del humanismo de la NEM tales como el atraso y la pobreza. En este escrito se establece como objetivo principal proponer un margen de acción de los encargados de moldear el currículo formal, que establece las obligaciones de los docentes y los mismos profesores. Finalmente, se concluye la necesidad de una formación docente de más amplio alcance que atienda las necesidades del estudiante y las de su sociedad; al tiempo que adopte actitudes como la tolerancia al fracaso y la crítica cultural.

Palabras clave: humanismo, Nueva Escuela Mexicana, problemática, docentes.

INTRODUCCIÓN

La Nueva Escuela Mexicana (NEM) es un proyecto basado en los cambios actuales en materia educativa que tiene como misión favorecer una educación inclusiva y de calidad. Su implementación en el contexto mexicano ha representado un problema; en este sentido, se propone analizar el impacto que ha de tener la NEM para dar cuenta de los márgenes de acción de los actores educativos en aras de implementar dicho humanismo. En este análisis se entrevé la problemática de la falta de recursos en México acompañada de una política neoliberal que agudiza más la desigualdad y exclusión, además de prácticas educativas poco efectivas que parten de un desconocimiento docente disciplinar, pedagógico, epistemológico, etcétera.

LA NUEVA ESCUELA MEXICANA

DEFINICIÓN

La Nueva Escuela Mexicana (NEM) no pertenece a alguna época en específico, sino que se circunscribe dentro del marco normativo vigente en materia educativa en México. Es un proyecto educativo a través del cual:

El Estado [...] buscará la equidad, la excelencia y la mejora continua en la educación, para lo cual colocará al centro de la acción pública el máximo logro de aprendizaje de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes. Tendrá como objetivos el desarrollo humano integral del educando, reorientar el Sistema Educativo Nacional, incidir en la cultura educativa mediante la corresponsabilidad e impulsar transformaciones sociales dentro de la escuela y en la comunidad (DOF, 2019: 6)

ANTECEDENTES

La NEM surge ante la apremiante necesidad de mejorar la educación, puesto que a lo largo del tiempo se ha visto estancada, “tenemos rezago histórico en mejorar el conocimiento, las capacidades y las habilidades de los educandos en áreas fundamentales como la comunicación, las matemáticas y las ciencias” (SEP, 2019: 2). Dicha situación impacta en diversas esferas de la sociedad mexicana entre ellas a los mexicanos egresados de las universidades que sufren desempleo.

Una educación deficiente no sólo impacta de forma negativa al ámbito profesional, sino también al personal y, con ello, a la sociedad en general. Por ello, se entiende que la educación “es un medio para adquirir, actualizar, completar y ampliar sus conocimientos, capacidades, habilidades y aptitudes que le permitan alcanzar su desarrollo personal y profesional; como consecuencia de ello, contribuir a su bienestar, a la transformación y el mejoramiento de la sociedad de la que forma parte” (DOF, 2019: 2). Así, la educación propuesta desde la legislación mexicana es integral y encaminada hacia el mejoramiento social.

Actualmente, la NEM busca una educación de excelencia, la cual, se entiende como “el mejoramiento integral constante que promueve el máximo logro de aprendizaje de los educandos, para el desarrollo de su pensamiento crítico y el fortalecimiento de los lazos entre escuela y comunidad” (CPEUM, 2025: 11) -

CARACTERÍSTICAS

Las condiciones para asegurar el derecho a la educación son asequibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad de los servicios educativos. La asequibilidad y accesibilidad versan en hacer gratuita la educación y asegurar su derecho para todos los ciudadanos. La aceptabilidad consiste en “establecer criterios de seguridad, calidad y calidez de la educación” (SEP, 2019: 4). Mientras que la adaptabilidad se refiere a la adecuación de la educación al contexto del estudiante.

Los principios de la Nueva Escuela Mexicana son fomento de la identidad con México, responsabilidad ciudadana, honestidad, participación en la transformación de la sociedad, respeto a la dignidad humana, promoción de la interculturalidad, promoción de la cultura de la paz,

respeto por la naturaleza y cuidado del medio ambiente. El primer principio pretende fomentar el conocimiento y aprecio por la cultura propia. El segundo implica la aceptación de derechos y deberes personales y comunes. El tercero permite la responsabilidad social. El cuarto requiere una educación que forme personas críticas y comprometidas con la sociedad. El quinto principio reconoce la existencia del otro, de su coexistencia y de la igualdad con todos los demás. El sexto principio “fomenta la comprensión y el aprecio por la diversidad cultural y lingüística, así como el diálogo y el intercambio intercultural sobre una base de equidad y respeto mutuo” (SEP, 2019, p. 8). El séptimo principio favorece el diálogo constructivo que permitirá acuerdos con soluciones no violentas. El octavo principio postula ante todo el desarrollo sostenible.

LOS VALORES HUMANISTAS EN LA NUEVA ESCUELA MEXICANA

SUS PRECURSORES Y SUS CONDICIONES

Dadas las diversas problemáticas educativas del pasado como falta de recursos económicos, irrelevancia de contenidos, prácticas docentes tradicionalistas, entre otras, surge a través de la Secretaría de Educación Pública la idea de humanismo en la Nueva Escuela Mexicana que insta a considerar al ser humano en todas sus dimensiones: personal, social, afectiva, emocional, etcétera. Para poder fundar un nuevo rumbo y forma de educar con:

Nuevas propuestas de lineamientos filosóficos integrados al avance científico, tecnológico, humanístico y de la cultura en general, que enriquezcan el desarrollo de nuestra realidad educativa y los fundamentos de la formación integral del ser humano en la perspectiva de una sociedad justa, libre y de democracia participativa (Arteaga, 2014: 184).

Este humanismo se relaciona con la propuesta educativa de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) que refiere “apoyar y aumentar la dignidad, la capacidad y el bienestar de las personas en relación con los demás y la naturaleza debe ser la finalidad esencial de la educación en el siglo XXI” (UNESCO, 2015: 36).

Finalmente, el humanismo de la NEM, al igual que la propuesta educativa de la UNESCO, busca una educación incluyente, que desarrolla un pensamiento crítico en los educandos y que se interesa por el cuidado del medio ambiente. Y, para ello, es necesario: “Un planteamiento holístico de la educación y del aprendizaje que supere las dicotomías tradicionales entre los aspectos cognitivos, emocionales y éticos” (UNESCO, 2015: 39).

VALORES HUMANISTAS

Según la UNESCO (2015) los valores humanistas que deben constituir los fundamentos y la finalidad de la educación son “el respeto a la vida y a la dignidad humana, la igualdad de derechos y la justicia social, la diversidad cultural y social, y el sentido sentimiento de la solidaridad humana y la responsabilidad compartida de nuestro futuro común” (38). Estos valores se reflejan en los principios de la NEM abordados en la primera parte.

Podría decirse que estos valores se encuentran inmersos en el contexto de una sociedad plural, de una distribución de la riqueza desigual, y de una problemática ambiental severa y, por lo tanto, luchan contra todo tipo de violencia, intolerancia, discriminación, exclusión y daño al medio ambiente.

HACIA LA PRÁCTICA DEL HUMANISMO EN LA NUEVA ESCUELA MEXICANA

LA PROBLEMÁTICA DEL SISTEMA EDUCATIVO MEXICANO Y SU AGUDIZACIÓN CON LA PANDEMIA

Es muy sabido que el sistema educativo en México deja mucho que desear y que está lejos de ser un sistema eficaz. Esto es debido, principalmente, a que durante varios siglos estuvo sujeto a la tutela de la iglesia, la cual, limitó el desarrollo intelectual de los mexicanos. El atraso y la pobreza son los principales obstáculos para que se lleve a cabo una educación de excelencia.

De esta manera, ha sido común encontrar determinadas problemáticas educativas, como: grupos numerosos, agentes educativos (docentes, directivos, asesores, etcétera) con poca preparación, poca infraestructura, entre otras. Dichas problemáticas, no han sido solo culpa del atraso y falta de recursos en México, sino que se conjugan con la aparición del neoliberalismo, el cual, como afirma De Sousa (2020):

Sometió a las áreas sociales generadoras de ganancias (especialmente, salud, educación y seguridad social), a las áreas de inversión privada que deben gestionarse para generar el máximo beneficio para los inversores, dejando de lado cualquier lógica de servicio público e ignorando los principios de ciudadanía y derechos humanos (67).

Con lo anterior, no se pretende decir que la NEM sea una propuesta neoliberal, porque el neoliberalismo agudiza las dificultades para alcanzar una educación como la que propone la Nueva Escuela Mexicana, donde la gente que invierte en la educación está más interesada en competir y obtener el mayor número de ganancias materiales que en ofrecer u obtener servicios que garanticen el derecho a la educación. Así:

Lo que existe en la actualidad son escuelas competitivas que por ende generan en los estudiantes valores de tipo capitalista, a los jóvenes se les enseña a competir y a ganar, como si la escuela fuese más un negocio que un centro de formación (Aguilar, 2019: 20).

Entonces, la educación en México se ha visto limitada en garantizar los medios necesarios de una buena educación desde lo nacional hasta lo internacional. La situación se acrecentó durante la pandemia, provocando que las problemáticas de antaño se exacerbaban y surgieran otras nuevas, entre ellas la falta de conectividad por parte de algunos alumnos; un conformismo más exagerado por parte de algunos estudiantes debido a una falta de seguimiento presencial; así como, la falta de una preparación digital de los docentes, entre otros aspectos.

Por eso, en lo venidero quedarán deudas en materia educativa, sin embargo: “también habrá que acordarse de lo que fuimos capaces de hacer en contextos tan inéditos como desafiantes” (Dussel y Pulfer, 2020: 13). El docente se ha enriquecido con el manejo de las tecnologías educativas, y la familia ha contribuido más con la educación de sus hijos, por ello decimos que se han desarrollado nuevas formas de llevar a cabo la enseñanza.

EL MARGEN DE ACCIÓN DE LOS ACTORES EDUCATIVOS

Se parte de la idea de que existen dos grandes currículos que hay que tener en cuenta para poder incidir en la educación de los mexicanos: el currículum formal y el currículum desarrollado por los docentes. Por lo tanto, este apartado está dedicado a reflexionar sobre la actuación de los principales protagonistas de dichos currículos: los encargados de elaborar el currículum formal y determinar las obligaciones de los docentes.

ENCARGADOS DE ELABORAR LOS PLANES DE ESTUDIO Y DETERMINAR LAS OBLIGACIONES DE LOS DOCENTES

En el pasado uno de los principales obstáculos al que se enfrentaban los encargados de idear planes y programas de estudio fue su necesidad de recurrir a planteamientos europeos para la solución de los problemas locales, donde “el universalismo desplaza la idea de elaborar un currículum por región a pesar de que nuestro país es un enorme mosaico cultural, físico y poblacional” (Madrigal, 2020: 47).

Entonces desde la NEM ha sido más sensato repensar las necesidades propias de cada región de México y tratar de satisfacerlas tanto con ideas extranjeras –en lo que respecta a la bibliografía sugerida– como con las propias. Cabe señalar que, en el nivel medio superior, si bien esto tiene sus alcances en relación con la posibilidad docente para implementar los contenidos y estrategias que resulten pertinentes; también se deberá tener presente los límites para circunscribirlos al abordaje de ciertos aprendizajes y progresiones. Pues:

El personal docente u otros actores educativos con base en la práctica pedagógica y las características del estudiantado podrán hacer uso de su creatividad, para el desarrollo de estrategias, actividades y técnicas de trabajo adecuadas que servirán para lograr las Metas de aprendizaje y de esa manera alcanzar los Aprendizajes de trayectoria que en conjunto conforman las UAC o UA del MCCEMS (DOF, 2024, art. 3).

En este sentido, se ha de considerar que puede ser un obstáculo para atender a las necesidades del estudiantado. Se toma como ejemplo que la Unidad de Aprendizaje Curricular (UAC) de Humanidades 1 puede ser más relevante para las necesidades del estudiantado que la UAC de Humanidades 2 y, sin embargo, cada una se tiene que abordar en un semestre específico. En este sentido, falta más flexibilidad para retomar los aprendizajes que se proponen desde la visión docente a fin de que resulten pertinentes y necesarios para sus estudiantes.

Cabe señalar que, incluso si el docente tuviera más flexibilidad para decidir el contenido que tiene que abordar, se seguiría encontrando con otro obstáculo referido a la incapacidad que tendría para detectar cuál contenido o estrategias serían más idóneos, ello debido a la falta de formación disciplinar, pedagógica, etcétera.

Dicho obstáculo ha sido, en parte, debido al trabajo que se le encomienda al docente y que muchas veces lejos de posibilitarlo para poder elegir y desarrollar aquellos contenidos que favorecen el desarrollo de sus estudiantes, lo condena a ciertas actividades irrelevantes como redacción de informes que se piden desde una relación vertical, asistencia a reuniones estériles, entre otras.

Resulta importante señalar que la aportación de los docentes al currículum tiene que acompañarse de un conocimiento sólido de su área, de lo pedagógico y de varias áreas más. Así lo advierte Díaz (2006), en el nivel medio superior, cuando menciona que:

Para empezar a lograr esta educación en las aulas no sólo se requiere que el profesor domine su disciplina sino que conozca y relacione en la práctica el conocimiento de otras disciplinas las cuales ayuden a ampliar el panorama del bachiller, disciplinas tales como la psicopedagogía, la filosofía de la educación, la psicología del adolescente, e inclusive los adelantos tecnológicos (la computadora, los recursos multimedia, etcétera) [...] con el objeto de comprender de manera integral los problemas sociales en los que [...] están viviendo los adolescentes y, a través del estudio de la ética encuentren alternativas diferentes y positivas, a la solución de algunos problemas que les preocupa como sujetos pertenecientes a la sociedad que les está tocando vivir (65).

Lo cual ha sido descuidado por parte de las autoridades educativas de los docentes, pues, aunque promueven acciones que están encaminadas a la formación docente, éstas han demostrado ser exiguas o irrelevantes. Ello debido a que muchas veces dichas autoridades carecen de una formación profesional capaz de favorecer eso. Entonces: “En muchos casos, la educación en instituciones educativas no es prioridad sobre asuntos rutinarios urgentes -en realidad, continuar con los estándares estatales es más urgente” (Serdyukov, 2017: 17).

El tiempo que tiene el docente en México es muy escaso debido a diferentes factores que van más allá de su voluntad como tener que trabajar varias horas para obtener más ganancias, atender a la familia, evaluar a grupos numerosos, entre otros. Esto hace repensar la actuación de las autoridades que le encomiendan trabajo, pues él tendría que estar enfocado eminentemente en tomar cursos, estudiar posgrados de calidad, escribir artículos educativos, elaborar o leer narrativas educativas, etcétera. Pues:

El margen de autonomía que el sistema educativo y curricular deje en manos de los profesores es el campo en el que ellos desarrollarán su profesionalidad. Eso es una opción y el resultado de situaciones históricas, marcos políticos y prácticas administrativas y de un nivel de capacitación en el profesorado (Gimeno, 2007: 200).

DOCENTES

Toca el turno de abordar lo que pueden hacer los docentes para conseguir una educación más humana. En este sentido, pese a que en los currículums hay postulados nobles, también es cierto que se olvidan las circunstancias de los alumnos, entre ellas, darles una educación sin primero brindarles a gran parte de ellos la oportunidad de tener una buena y completa terapia psicológica con la cual puedan ser más libres; cómo educar si la televisión, la sociedad, y los padres de familia fomentan una gran cantidad de antivalores; cómo educar si las minorías que ostentan la riqueza en el país no les interesa una distribución más justa de la misma. Es aquí donde el papel del docente es indispensable para tratar de favorecer, en la medida de sus posibilidades, la realización de los postulados humanistas de los currículums atendiendo a las circunstancias de los educandos. Por ejemplo, si el docente observa falta de autoconocimiento de éstos que les impide practicar valores como el respeto, la justicia, la igualdad, entre otros; puede enfocar parte de su clase a tratar de desarrollar un autoconocimiento en sus estudiantes.

También, en el nivel medio superior, si el docente observa que sus estudiantes siguen modelos de conducta inadecuados presentes en los medios electrónicos, puede enfocar su clase a realizar una crítica de dichos medios digitales. Esto debido a que se piensa que la identificación con dichos modelos “se da por la gran cantidad de información que el joven obtiene y que no es capaz de procesar de una manera adecuada” (Amador, 2013: 47).-

En cuanto a los modelos que se siguen es importante mencionar que resultan inadecuados; sin embargo, se encuentran presentes en la familia y sociedad del estudiante. Tales modelos al estar en grandes cantidades hacen ver la incongruencia con lo que se pretende enseñar en la escuela, situación que despierta un escepticismo. Es aquí donde la participación del docente resulta indispensable para hacer ver al estudiante la importancia de luchar contra este sistema de corrupción.

Para que el docente logre atender las verdaderas necesidades de los estudiantes en educación se requiere “un tipo de profesor que sea capaz de convertirse en sujeto del desarrollo curricular versus trabajador de la educación” (Madrugal, 2020: 52). Se requiere que el docente pueda innovar realmente su práctica a partir de su actividad como profesional y deje de reproducir únicamente el programa.

En este sentido, advertimos que la actividad del profesor como sujeto del desarrollo curricular requiere descentralización y autonomía: características propias de un modelo humanista para gestionar la educación. Es así como “profesores y comunidad educativa, en general, tienen mucho que decir y que aportar para la educación en cada contexto o realidad” (Casanova, 2009: 107). Una de las críticas más sobresalientes a este tipo de modelo es “el exceso de apertura que impide garantizar una calidad educativa equivalente al conjunto de la población (Casanova, 2009: 107). Aquí es importante señalar el qué y cómo se pretende enseñar, ya que de no hacerlo así se estaría obstaculizando el desarrollo del aprendizaje del grueso de la población.

En lo anterior, como en el caso de Summerhill¹, predomina el interés humanista y se deja pendiente el diálogo entre el modelo humanista y el económico que aportan algo al ser humano. Al dominar la tendencia económica quedaría pendiente el equilibrio entre ambos modelos. Al respecto tendríamos que revisar a Buber (2006) quien plantea un humanismo presente en las relaciones instrumentales.

En el desarrollo curricular dicho equilibrio podría hacerse presente cuando el docente, al momento de elegir qué enseñar, se interesa por lo que necesitan los alumnos, y al momento de elegir cómo hacerlo, se basa en estudios serios propios del campo instrumental. Así, lo que se enseña y el modo en que ejecuta la acción no responde solo a finalidades económicas o a deseos y conveniencias del propio docente, sino a requerimientos propios de los mismos estudiantes.

En el nivel medio superior, por ejemplo, el tema de consumismo en la clase ética está desarrollado con base en postulados pedagógicos serios como el uso de estructuras previas del estudiante y la implicación de las inteligencias múltiples; aunque, dicho tema se elige tanto por estar contemplado en el currículo formal, como también por la necesidad del estudiante de cuidar su economía y su medio ambiente. Con un ejemplo como este podría potenciarse lo humano e instrumental, ya que la relación yo-esto “siempre tiene el potencial de convertirse en una relación yo-tú” (Morgan y Guilherme, 2014: 5).

Para que el docente se vuelva agente del desarrollo curricular no debe circunscribirse solo en su área de conocimiento, sino que tiene que salir de ella, contemplando muchas más, puesto que “es claro que desde la enseñanza del conocimiento experto específico de cada disciplina es difícil que los alumnos construyan este sentido de la vida como totalidad” (Estebaranz, 1999: 364). Lo anterior, queda demostrado cuando se intentan tratar temas como el cuidado del medio ambiente, a partir de una asignatura como química; en este caso, el conocimiento del tema queda reducido únicamente a una parcela sin conexión con otras como la ética, el derecho, entre otras, que podrían enriquecer dicho conocimiento y las experiencias de quien lo aprende.

En este sentido, convendría hablar de la segmentación del conocimiento en asignaturas vistas aisladamente. Cabe señalar que a lo largo de la historia han existido varias formas de llevar a cabo dicho abandono; por lo tanto, conviene diferenciar entre las más idóneas para lograr una verdadera innovación educativa que tienda a favorecer el desarrollo de principios de la Nueva Escuela Mexicana tales como la participación en la transformación de la sociedad, la promoción de la interculturalidad, el respeto por la naturaleza y cuidado del medio ambiente.

Una de las mejores formas de lograr la unificación de las partes es la integración curricular. Se diferencia de un enfoque multidisciplinar y de otro tipo de propuestas en el sentido de que “la planificación empieza con un tema central y se va extendiendo mediante la identificación de grandes ideas o conceptos relacionados con el tema y unas actividades que se puedan realizar para estudiarlas” (Beane, 2010: 31). Es decir, se inicia entreviendo una problemática común en el grupo y, luego, se genera un plan de acción para resolver dicha problemática que puede incluir un tipo específico de asignatura dependiendo el problema a resolver. En cambio, en propuestas como el enfoque multidisciplinar:

La planificación empieza con el reconocimiento de las identidades de diversas asignaturas y, dentro de ellas, de unos contenidos y unas destrezas importantes que deben dominarse. A continuación, se identifica un tema (a menudo, un tema propio de una u otra asignatura) y se aborda con la pregunta: “¿Qué puede aportar cada disciplina a este tema?” (Beane, 2010: 31).

En este último tipo de propuestas el alumno puede intentar una relación entre las partes en la medida en que logra existir un tema común entre asignaturas. Con la implementación de programa como el PAEC (Programa Aula, Escuela y Comunidad) se logra abarcar intereses más amplios a la comunidad a la que se dirige la educación en cada institución escolar. Esta forma de actuar permite la participación en la transformación social por parte de los miembros de la comunidad, debido a que se abordan las problemáticas que los aquejan en lo individual y social, y se busca el conocimiento o actividad para resolverlas. Así, lo que puede aportar cada materia se potencia.

Cabe señalar que relacionar las disciplinas tales como la interdisciplinariedad no es algo sencillo, sobre todo en un contexto donde, según Estebaranz (1999):

El tiempo destinado para ella es poco, aunado a la falta de iniciativa por salir del estado de comodidad del dominio de un área en específico resulta común; así como, la incapacidad para aceptar la crítica es predominante, la impaciencia y falta de persistencia en el trabajo interdisciplinar son reinantes en el grueso de la población, la falta de comunicación entre docentes es una constante, etcétera (366).

Por otro lado, un obstáculo importante a vencer en gran parte de los docentes es su visión instrumental de la educación consistente en prepararse sólo si van a obtener algo material a cambio. Así, la formación docente se ve sólo como un medio para un incremento salarial, un ascenso laboral, o algo que los va a reeditar económicamente, y se deja de lado, el proceso de formación. Se ingresa en cualquier institución que prometa un documento útil para los fines materiales, y se inscriben en posgrados cortos, etcétera.

Además, al ejercer la docencia se evita incluso la preparación por varias razones muy poco válidas: conformismo, prejuicios como un posible daño visual por leer tanto, una probable merma en su salud por exponerse a más estrés o una falta de reconocimiento de parte del sistema a sus esfuerzos por prepararse; requerir tiempo para tener que ocuparse de otras cosas como atender otros oficios; etcétera.

Es sabido que en México muchas veces no se valora a los docentes que se esfuerzan por prepararse; esta idea les hace creer que la formación es algo que no conviene materialmente; más dicha creencia parece estar más fundada en los prejuicios culturales que en la realidad, pues existen docentes que han podido mejorar sobremedida sus condiciones económicas con una mejor preparación. Lo cual, hace recordar lo que advierte Rockwell (2018) cuando menciona que

algunos grupos (orientales por ejemplo) tendían a avanzar en las escuelas norteamericanas, a pesar de profundas diferencias culturales, mientras que otros (afroamericanos, chicanos), incluso con mayor cercanía a la cultura mayoritaria, quedaban excluidos [...] grupos como los afroamericanos, que son “minorías involuntarias”, a diferencia de otros que son inmigrantes recientes, definen su relación con la escuela en términos de rechazo o indiferencia, ya que una mayor escolaridad no les ha garantizado un avance social o económico en el pasado (311).

Entonces, al parecer, se trata más de una idiosincrasia de gran parte de los docentes mexicanos consistente en preferir lo inmediato, lo seguro, lo más cómodo; por encima de lo más postergable, lo incierto, lo menos cómodo. Tenemos tres situaciones que ejemplifican la idea anterior: se quiere lo más inmediato cuando se estudia un posgrado más corto; se elude esforzarse en prepararse cuando no se sabe si obtendrán beneficios o no, lo más cómodo cuando se prefiere conformarse en vez de seguirse preparando.

Predomina una cultura que considera una aberración la idea de que los esfuerzos son en vano o que los sacrificios no resultan a la primera en éxitos. Una sociedad así presenta individuos temerosos de fallar, sujetos que se definen por un resultado, personas con pretensiones ególatras de nunca equivocarse; esto imposibilita a los miembros de esta sociedad a poder mejorar, pues solo aquel que está dispuesto a aceptar una imperfección en sí mismo puede ser capaz de corregirla.

Es importante señalar que un área de oportunidad para la mayoría de los docentes está en cambiar su mentalidad con respecto al fracaso; hacer ver que lo más importante no es siempre ganar, sino dar el mejor esfuerzo; reconocer las áreas de oportunidad y seguir persiguiendo la formación docente. Solo así se podrán ver mejoras en la formación docente, pues “una clave fundamental para crear una cultura de la innovación es instalar en la sociedad la idea de que el fracaso es muchas veces la antesala del éxito” (Openheimer, 2015: 289).

En este sentido, lograr cambiar la mentalidad del docente implica lograr que este sea capaz de formarse una nueva idea de hombre consistente en que el ser humano vale por muchas cosas: el esfuerzo, la participación, la constancia, la persistencia, etcétera, mismas que no tienen que ver con la ilusión omnipotente de siempre poder lograr todo lo que uno se propone. Dicha ilusión pertenece a la idea colectiva del hombre “chingón” y para desaprenderla y aprender, en vez de ella, una más realista, se requiere criticar las estructuras sobre las que descansa: una cultura machista, pretensiones narcisistas y ególatras, y un ideal ilusorio de las capacidades humanas.

Finalmente, otro cambio importante en la práctica docente es poder reconocer los postulados epistemológicos que se encuentran detrás de cada propuesta educativa para poder hacer una crítica hacia las mismas que permita un desarrollo curricular más sensato para el conjunto de individuos al que se dirige, pues: “Es discutiendo el tipo de conocimiento más útil en la enseñanza de un determinado nivel como se puede superar la obsolescencia de los contenidos, pero no concibiendo a la educación sin elementos de cultura” (Openheimer, 2015: 225). Si reconocemos que un determinado modelo educativo descansa sobre paradigmas epistemológicos positivistas esto permitirá vislumbrar una propuesta educativa que incluya también otros paradigmas que faciliten el desarrollo integral de la sociedad.

CONCLUSIONES

La relevancia del escrito consiste en abrir un espacio de diálogo entre los ideales humanos de la Nueva Escuela Mexicana y la realidad actual en México. El objetivo ha de lograrse mediante la fundamentación y la crítica que se realice a las ideas vertidas en el escrito. En general, se advierte una confianza en los docentes para intervenir en el diseño curricular, solo que dicha intervención tiene que ir acompañada de una preparación sólida de su área y de conocimientos pedagógicos que le permitan una apropiación e implantación del currículum formal generado por sus autoridades, quienes a su vez tienen que asegurarse de manera prioritaria que dicha formación se lleve a cabo.

Por parte de los docentes, se requiere que atiendan las necesidades de los alumnos, y que lleven a cabo una práctica que concilie prácticas humanistas y económicas; que sean mediadores con la atención al alumno en su particularidad y el cumplimiento de los objetivos sociales. Dicha actividad habrá de contemplar la integración del currículum y las condiciones necesarias para ello; y sobre todo el desarrollo de una visión de apertura hacia lo nuevo, una tolerancia ante el fracaso, la aceptación de los errores, una persistencia en lo que se hace, y la crítica de su cultura propia.

REFERENCIAS

- Aguilar, Ricardo (2019), *Formación de una consciencia para la emancipación en el estudiante de bachillerato. Proceso de resignificación de valores. Enseñanza-aprendizaje de una filosofía práctica para su vida cotidiana*. Ciudad de México, UNAM.
- Amador, Zenaida (2013), “La significación que los alumnos de tercero de secundaria les otorgan a los valores éticos en el contexto escolar”, tesis de maestría, ISCEEM, Ecatepec, México.
- Arteaga Ramírez, Leopoldo (2014), “La filosofía y el reto de la educación latinoamericana”, *Ixtli. Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación*,1(2), <<https://goo.su/T63cOoB>>, 24 de abril de 2025.
- Beane, James (2010), *La integración del currículum*, España, Morata.
- Buber, Martin (2006), *Yo y tú y otros ensayos*, Buenos Aires, Lilmod.
- Casanova, Ma. Antonia (2009), *Diseño Curricular e innovación Educativa*, Madrid, La Muralla.
- CPEUM (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos) Ar. 3. 17 de marzo de 2025 (México).
- De Sousa Santos, Boaventura (2020), *La cruel pedagogía del virus*. Buenos Aires Buenos, CLACSO- Masa Crítica.
- Díaz, Josefina (2006), “La enseñanza de la ética: una contribución a la formación de los valores morales en el adolescente”, tesis de maestría, UNAM, Ciudad de México.
- DOF (Diario Oficial de la Federación) (2019), Ley general de educación. Por la cual se expide la ley general de educación, Ciudad de México, Segob, 07 de junio de 2024
- DOF (Diario Oficial de la Federación) (2024), Acuerdo número 09/05/24 que modifica el diverso número 09/08/23 por el que se establece y regula el Marco Curricular Común de la Educación Media Superior, <<https://goo.su/1LticZN>>, 24 de febrero de 2025.
- Dussel, Inés; Ferrante, Patricia y Pulfer, Darío (comps.) (2020), *Pensar la educación en tiempos de pandemia II: experiencias y problemáticas en Iberoamérica*, Buenos Aires, Editorial Universitaria/CLACSO, <<https://goo.su/G7OyK>>, 24 de febrero de 2025.
- Escat, Julieta (2021), “Summerhill”, la escuela inglesa donde los alumnos toman las decisiones”, Buenos Aires, Billiken, <<https://goo.su/VdEfGiZ>>, 24 de febrero de 2025.
- Estebaranz, Araceli (1999), *Didáctica e innovación curricular*, España, Universidad de Sevilla.
- Gimeno, José (2007), *El currículum: Una reflexión sobre la práctica*, Madrid, Morata.
- Gimeno, José (2010), *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*, España, Morata.
- Madrigal, Rubén (2020), “El currículum y la innovación. Primeras notas sobre la Nueva Escuela Mexicana”, *Revista RedCA*, 2 (7), <<https://goo.su/DcXfJhl>>, 24 de febrero de 2025.
- Morgan, John y Guilherme, Alexandre (2014), *Buber and education: dialogue as conflict resolution*, USA, Routledge, (Shaday Santos Moreno López, trad.)
- Oppenheimer, Andrés (2015), *iCrear o morir! La esperanza de Latinoamérica y las cinco claves de la innovación*, Ciudad de México, Grupo Editorial Random House.
- Rockwell, Elsie (2018), *Vivir entre escuelas Relatos y presencias*, Buenos Aires, CLACSO.
- SEP (Secretaría de Educación Pública) (2019), *La Nueva Escuela Mexicana: Principios y orientaciones pedagógicas*. Secretaría de Educación Pública. México. [Archivo PDF], <<https://goo.su/VnxNOO>>, 25 de febrero de 2025.
- Serdyukov, Peter (2017), “Innovation in education: what Works, what doesn't, and what to do about it?” *Journal of Research in innovate Teaching & Learning*, 10(1), <<https://goo.su/G3S9AJ7>>, 25-05-25. (Traducido por Shaday Santos Moreno López)
- UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura) (2015), *Replantear la educación ¿Hacia un bien común mundial?*, <<https://goo.su/456cN6B>>, 25 de febrero de 2025.

SHADAY SANTOS MORENO LÓPEZ

Es maestro en Humanidades por la Universidad Autónoma del Estado de México. Tiene maestría en investigación de la educación por el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México. Instituciones laborales donde ha trabajado: Escuela Preparatoria Oficial Anexa a la Normal de Valle de Bravo y la Escuela Preparatoria Oficial 290.

NOTAS

¹“Summerhill” es el nombre de la escuela fundada por Alexander Neill en una granja ubicada en el sur de Inglaterra. A pesar de su controvertida pedagogía, se considera pionera dentro del movimiento de las llamadas “escuelas libres”. Atiende a niños y niñas de educación primaria y secundaria. En “Summerhill” se desarrolla una educación basada en los siguientes principios pedagógicos: la convicción en la bondad natural de los seres humanos, la felicidad como máxima aspiración de la educación, el amor y el respeto como bases de la convivencia y la importancia de la corporalidad y la sexualidad. Por otra parte, esta escuela defiende la ausencia de exámenes y calificaciones, la asistencia no-obligatoria a las clases, la asamblea como órgano de gestión, la ausencia de reprimendas y sermones, un trato igualitario entre niños, niñas y adultos y la ausencia de enseñanza religiosa (Escat, 2021).

Proyecto Escolar de Lectura de Telesecundaria en el marco de la Nueva Escuela Mexicana. Reflexiones desde la experiencia

School Reading Project of Telesecundaria within the framework of the New Mexican School. Reflections from experience

Iraís Escamilla Jaimes

 <https://orcid.org/0000-0002-6352-3044>

ISCEEM, México

irais.escamilla@isceem.edu.mx

recibido: 6 de enero de 2025 | aceptado: 20 de mayo de 2025

ABSTRACT

The purpose of this writing is to reflection the Telesecundaria school projects within the framework of the New Mexican School, based on the experience of working with a school reading Project in a Telesecundaria in the municipality of Tejupilco, State of Mexico. The analysis is made in light of come methodological elements of the proposal for systematization of experiences through teaching narrative; with them, the telesecundaria project is critically analyzed in two aspects: as a school Project and as a reading attention strategy. Regarding that first, it is noted that, as a school Project it mobilizes knowledges, generates learning and dynamics of academic life in the school community at the same time that it poses the challenge of strengthening the teaching collegiate work. As a Reading attention strategy, it is maintained that it contributes solidly to the training of students while demanding greater presence in families.

Keywords: School Reading Project, Telesecundaria, Experience.

RESUMEN

El propósito del presente escrito es reflexionar acerca de los proyectos escolares de telesecundaria en el marco de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), tomando como base la experiencia de trabajo con un proyecto escolar de lectura en una telesecundaria del municipio de Tejupilco, Estado de México. El análisis se hace a la luz de algunos elementos metodológicos de la propuesta de sistematización de experiencias a través de la narrativa docente, con los cuales se analiza críticamente el proyecto de telesecundaria en dos vertientes: en tanto proyecto escolar y en tanto estrategia de atención a la lectura. Respecto a la primera, se apunta que como proyecto escolar moviliza saberes y genera aprendizajes y dinámicas de vida académica en la comunidad escolar al mismo tiempo que plantea el reto de fortalecer el trabajo colegiado docente; como estrategia de atención a la lectura, se sostiene que abona de manera sólida a la formación de los estudiantes a la vez que demanda mayor presencia de padres y madres de familias.

Palabras clave: proyecto escolar de lectura, telesecundaria, experiencia.

INTRODUCCIÓN

Con la puesta en práctica del Plan de Estudio para Educación Preescolar, Primaria y Secundaria 2022, enmarcado en la Reforma Educativa de la Nueva Escuela Mexicana, se plantearon cambios pedagógicos importantes en los diferentes niveles educativos de la educación básica que incluyen, entre otros, la colocación de la comunidad en el centro de la labor educativa escolarizada y el trabajo por proyectos como un modo de problematizar la realidad para transformarla. En Telesecundaria ninguno de los cambios anteriores es novedoso, pues el vínculo escuela-comunidad está en la génesis de la modalidad y la propuesta de trabajo por proyectos ha estado presente de manera implícita en diferentes reformas y de modo práctico en la cotidianeidad de las escuelas. En ese marco, en el ciclo escolar 2023-2024 se generaron prácticas de trabajo interesantes en Telesecundaria basadas en los diferentes tipos de proyectos de la modalidad, a saber: proyectos de integración comunitaria (que comprende los proyectos de aula, el escolar y el comunitario) y proyectos académicos (que son articulados por los parciales de aula); ambos con la encomienda de atender y resolver problemáticas de la comunidad-territorio (áulica, escolar, comunitaria).

Ahora bien, interesa reflexionar acerca del trabajo con un proyecto escolar de lectura en una telesecundaria del municipio de Tejupilco, del cual fui parte como maestra, y cuya práctica coloco en términos de experiencia, lo que implica pensarla como proceso complejo, dinámico, territorializado que genera múltiples sentidos en las personas que la viven y mediante la cual es posible construir conocimientos diversos. Esta enunciación convoca a hacer el esfuerzo por posicionarnos en el terreno de lo decolonial en tanto se abandona la práctica del desperdicio de la experiencia para asumir políticamente la intención de aprender y construir conocimiento desde esta, y así mirar de manera crítica los proyectos escolares de telesecundaria de cara a la continuidad en el trabajo con la Reforma Educativa de la NEM.

APUNTES EN TORNO A LA NUEVA ESCUELA MEXICANA (NEM) Y AL TRABAJO POR PROYECTOS EN TELESECUNDARIA

La Reforma Educativa de la Nueva Escuela Mexicana tiene su marco legal y filosófico en el Art. 3º Constitucional y en la Ley General de Educación. En ambos documentos hubo cambios que ponderan la atención de sectores sociales históricamente vulnerados, al mismo tiempo que apuntalan rasgos que refieren a una educación humanista en aras de garantizar las mismas oportunidades de aprendizaje para toda la población en edad escolar. En ese sentido, se reconoce a la sociedad mexicana como pluricultural y diversa, cuyas condiciones requieren de acciones transformadoras que combatan la discriminación, la desigualdad y un esfuerzo por construir una ciudadanía democrática. De ello se establece que “la educación se basará en el respeto irrestricto de la dignidad de las personas, con un enfoque de derechos humanos y de igualdad sustantiva [...] promoverá la honestidad, los valores y la mejora continua del proceso de enseñanza aprendizaje” (SEP, 2024a: 1). Este enfoque subraya a la educación como uno de los pilares fundamentales y coloca a las y los estudiantes como sujetos que puedan ejercer plenamente ese derecho. A la NEM le corresponde dirigir sus esfuerzos a tal objetivo.

Con estos planteamientos humanistas se voltea la mirada a las comunidades-territorios locales para configurar un posicionamiento educativo que se contraponga a la visión instrumentalista de antaño, de carácter descontextualizado y que homogeneizaba las realidades concretas de las y los estudiantes. Ahora, por el contrario, se pretende recuperar los intereses colectivos y fortalecer la cohesión social de las comunidades, sin desconocer las dinámicas que se mueven entre lo local-global; de ahí que se considere a la escuela como “el espacio fundamental en el que se construye la igualdad para todas y todos; la igualdad como potencial de las y los estudiantes de ser capaces de aprender, emanciparse y trascender su realidad” (SEP, 2024b: 22). Así, la comunidad cobra centralidad como núcleo integrador en el proceso educativo en que la escuela está al servicio de esta.

Otro aspecto importante de la NEM es lo concerniente a la reinención de la docencia a partir de la autonomía profesional. Esto no significa que cada maestro o maestra “haga lo que quiera”, sino más bien que tome las decisiones necesarias y pertinentes en cuanto al diseño o codiseño de su ejercicio didáctico-pedagógico, sus implicaciones y los tiempos en los que acontecerán las prácticas; esto sustentado en los Planes y Programas de Estudio. La autonomía profesional tiene que ver también con el intercambio de experiencias entre maestros “problematizando la

realidad a través de los conocimientos y saberes que se enseñan a lo largo del ciclo escolar, como condición para desarrollar sus aprendizajes” (SEP, 2024b: 28). Además, implica que se abandone el trabajo en solitario y se transite hacia la toma de acuerdos en colegiado, lo cual tampoco significa que se codiseñen las mismas planificaciones didácticas (u otros diseños) “a manera de receta” para el trabajo en clases, sino que los esfuerzos se dirijan de manera conjunta hacia el logro del bien común para la escuela y para la comunidad-territorio. Con lo anterior, se pretende arribar a una educación de excelencia concebida como “el mejoramiento integral constante que promueve el máximo logro de aprendizaje de los educandos, para el desarrollo de su pensamiento crítico y el fortalecimiento de los lazos entre escuela y comunidad” (SEP, 2024a: 3).

Con la Nueva Escuela Mexicana se habla de Procesos de Desarrollo de Aprendizaje (PDA), los cuales marcan rutas de aprendizaje en que los estudiantes desarrollan capacidades diversas de manera gradual en cuanto a profundización de contenidos disciplinares hasta alcanzar los perfiles de egreso de los diferentes niveles que conforman la educación básica. Un elemento más, fundante de la NEM, son las epistemologías del Sur, cuyos planteamientos invitan a desarrollar el pensamiento crítico y a cuestionar el modo hegemónico de producción del conocimiento basado en el monismo metodológico científico. Ese monismo fundamentado en la monocultura del saber¹ (Santos, 2009) que coloca a la ciencia moderna como único criterio de verdad; algo que dichas epistemologías cuestionan, como también cuestionan la globalización neoliberal impuesta como escala dominante al adquirir el estatus de universalidad que invisibiliza la diversidad del mundo. Frente a tal escenario, las epistemologías del Sur proponen una serie de ecologías² que sustituyen a las lógicas de producción de no existencia. Una de ellas es la que Santos (2009) denomina *ecología de saberes*, la cual se contrapone a la monocultura del saber y enuncia que el conocimiento científico (moderno) no es el único válido en el mundo, sino que existe una diversidad de conocimientos con la misma validez, procedentes de los diferentes grupos humanos que cohabitamos el planeta. Otra de las ecologías propuestas, denominada *ecología de las transescalas*, sustituye a la escala dominante de la globalización neoliberal. Aquí se pondera la escala local como formaciones que “se desligan de la inerte serie de impactos globales y se vinculan como puntos de resistencia y generación de globalización alternativa” (Santos, 2009: 123); lo anterior invita a mirar y promover la colocación de las realidades concretas de lo local en el mapa de lo visible para que sea un asunto geopolítico.

En el Plan de Estudio para Educación Preescolar, Primaria y Secundaria 2022 se establece una estructura curricular para toda la educación básica: el perfil de egreso, ejes articuladores, campos formativos y sus finalidades y algunas generalidades de los programas de estudio que están detallados en los programas sintéticos por fases; al nivel de secundaria le corresponde la fase 6. En este programa sintético³ se especifican los PDA de cada campo formativo y por grado, los cuales deberán atender y dosificar indistintamente las modalidades del nivel: general, técnica y telesecundaria. Para este propósito, en el caso de telesecundaria, se diseñaron diferentes materiales impresos, televisivos y digitales que dan forma a una nueva versión del modelo pedagógico⁴, articulados a la propuesta de trabajo por proyectos, algo no nuevo, a diferencia de la propuesta de la actual reforma que plantea que estos “se discurren como la estrategia metodológica de vinculación entre la propuesta didáctica que se extrae de los contenidos académicos, y la experiencia docente, con la sociedad” (SEP, 2023b: 3).

Así, se establecen dos grandes tipos de proyectos para orientar los procesos, generar aprendizajes y lograr las intenciones didácticas: los proyectos académicos y los de integración comunitaria. Los proyectos académicos están parcialmente diseñados en los libros de texto para los tres grados denominados *Nuestro libro de proyectos*, tomos I, II y III. Tales materiales atienden los contenidos curriculares de las disciplinas de cada campo formativo que se articulan en lo que se nombra *contenidos integrados*. El proceso pedagógico-didáctico de los proyectos se organiza en siete etapas, las cuales: 1) informan los contenidos del programa sintético que se estudiarán; 2) plantean la situación problemática que se atenderá/resolverá con el proyecto; 3) formulan posibles objetivos que guiarán el proyecto; 4) se diseñan actividades en equipos, a modo de plan de trabajo; 5) se proponen temas relevantes para investigarlos en distintas fuentes; 6) se construye el producto del proyecto que atendió la problemática y 7) se presentan las alternativas/productos del proyecto. En las etapas 4 y 6, estudiantes y maestros tienen libertad y decisión sobre el diseño del plan de trabajo a realizar. Los proyectos académicos se agrupan en tres para formar un proyecto parcial de aula, con el fin de recapitular lo estudiado con un enfoque integrador.

Los proyectos de integración comunitaria se conforman por los de aula, escolares y comunitarios y son diseñados por integrantes de la comunidad escolar. “Se denominan integrales porque para su desarrollo requieren del involucramiento de saberes personales y colectivos y un mayor grado de contenidos académicos de aula con relación a lo aprendido en los diferentes campos formativos” (SEP, 2023b: 3). Los tres tipos de proyectos parten de problemáticas detectadas en los diferentes *niveles de comunidad*. Respecto al proyecto escolar, con este se promueve el trabajo “a partir de la identificación de una situación por superar o mejorar en la escuela que requiere la participación de la comunidad escolar para obtener un beneficio colectivo” (SEP, 2023b: 5). En nuestro caso, la problemática se identifica al inicio del ciclo escolar y es el colectivo docente el que, a causa de esta, diseña el proyecto para subsanarla. Cabe mencionar que se propone la realización del proyecto de este tipo durante un ciclo escolar.

A grandes rasgos, estos son los tipos de proyectos que actualmente se proponen para trabajar en telesecundaria, en donde se promueven el diseño y codiseño didáctico-pedagógico permanente con relación a las problemáticas áulicas, escolares y comunitarias en una suerte de mediación pedagógica.

PROYECTO ESCOLAR DE LECTURA “LEEMOS EN COMUNIDAD”

Con el fin de reflexionar acerca de los proyectos escolares de telesecundaria, recorro a la propuesta metodológica *en cinco tiempos* de la sistematización de experiencias⁵, que es el enfoque donde coloqué el trabajo del proyecto escolar de lectura. Esta práctica de sistematización es intencionada porque

busca penetrar en la trama *próximo-compleja* de la experiencia y recrear sus saberes con un ejercicio interpretativo de teorización y apropiación consciente de lo vivido. Requiere un empeño de *curiosidad epistemológica* y supone *rigor metódico* para convertir el saber que proviene de la experiencia, a través de su problematización, en un saber crítico, en un conocimiento más profundo (Jara, 2018: 55).

Mediante dicho enfoque se realizó la reconstrucción de la historia de la experiencia (que correspondería al tercer tiempo propuesto por Jara) a modo de narrativa, ya que “el estudio de los relatos y las narrativas de los docentes nos lleva directamente al corazón mismo del saber pedagógico sobre los contenidos con toda su variedad y riqueza” (Gudmundsdottir, 2005: 60) en un esfuerzo por *narrativizar la experiencia*. Ahora bien, en ese sentido me autorizo (en tanto que me doy el permiso y me asumo como autora) para transitar entre lo acontecido en la colectividad como parte de la planta docente de la telesecundaria y, en lo individual, como maestra participante en el primer grado, grupo B en un espacio y temporalidad concretos.

LA NARRATIVA DE LA EXPERIENCIA

Durante el ciclo escolar 2023-2024, en la Escuela Telesecundaria No.0018 “Hermanos Flores Magón”, ubicada en la comunidad de Rincón del Carmen, municipio de Tejupilco, al suroeste del Estado de México, las y los maestros codiseñamos y trabajamos el Proyecto Escolar de Lectura “Leemos en Comunidad”. En la práctica, este proyecto no representó una acción nueva, pues la institución tiene varios años trabajándolo con la comunidad escolar y con personas externas que han aportado a las actividades correspondientes. No obstante, en el ciclo escolar señalado, bajo el marco del Plan de Estudio para la Educación Preescolar, Primaria y Secundaria 2022, decidimos recuperar esa experiencia de trabajo y codiseñar el documento que la organizó y sistematizó en un proyecto escolar, cuyos elementos son los siguientes: carátula, presentación, justificación, problemática, encuadre (objetivo general y particulares; campo formativo y disciplinas; ejes articuladores; Estrategia Nacional de Lectura; PDA de los tres grados; tiempo de realización), metodología, la valoración lectora, recursos, hoja de firmas y anexos.

Aun cuando la estrategia fue trabajada anteriormente, identificamos que la problemática de la falta del hábito de la lectura permanecía; por lo que decidimos continuar con el proyecto cuyo objetivo general es “fomentar el hábito de la lectura en la comunidad escolar (alumnos, padres/madres de familia, maestros) de la Telesecundaria No.0018 “Hermanos Flores Magón”, mediante distintas estrategias y presentaciones públicas mensuales, a fin de fortalecer la comprensión de textos diversos” (Documento escolar, 2023: 4). En cuanto a los objetivos particulares se dirigieron a mejorar la velocidad y fluidez lectoras de los estudiantes, a involucrar a

padres y madres de familia y a promover una postura crítica en los jóvenes a partir de los textos leídos. El proyecto se enmarcó con el Campo Formativo de Lenguajes, en sus disciplinas de Español y Artes; con los ejes articuladores de apropiación de las culturas a través de la lectura y la escritura, pensamiento crítico y artes y experiencias estéticas; con la Estrategia Nacional de Lectura y con los PDA del programa sintético fase 6 de las disciplinas de Español y Artes de los tres grados de educación secundaria relacionados con los objetivos del proyecto (Documento escolar, 2023). En la metodología reconocimos la diversidad de propuestas sociocríticas de la NEM para el diseño de proyectos; no obstante, con base en nuestra autonomía profesional, “nos apoyamos en los saberes que hemos construido a lo largo de varios años que hemos puesto en marcha el proyecto institucional de lectura” (Documento escolar, 2003: 6). Dichos saberes se articularon con aprendizajes diversos que construimos en nuestra labor docente en diversas telesecundarias de la región; además propusimos una metodología propia que se nutre de las estrategias nacionales de lectura 11+1 y 11+5 desplegadas en iniciativas curriculares anteriores como la lectura del docente hacia el grupo de un libro distinto cada mes. El acuerdo tomado entre maestros fue sugerir a los jóvenes y a sus padres la lectura de un libro perteneciente a la literatura universal o latinoamericana, aunque ello no siempre ocurría.

La estrategia medular de la metodología fueron las presentaciones mensuales de un libro leído por cada estudiante, a fin de exponer ante un público lo comprendido; “con este ejercicio, se promueve la lectura en casa con la familia, además de que los jóvenes viven experiencias lectoras de enriquecimiento mutuo con los participantes” (Documento escolar, 2003: 7). Cada participación contempló una presentación personal, título del libro, nombre del autor, una reseña, exposición de lo comprendido y emisión de una opinión o juicio crítico. En todos los grupos de la escuela se abrió un espacio de comentarios (mediado por un estudiante) para el expositor en turno. La actividad lectora comprendió la jornada laboral (y se llevó a cabo en los últimos días de cada mes). Sumado a eso, se solicitaba a los jóvenes que entregaran un reporte escrito en un formato diseñado por el colectivo docente. En el caso del primer grado, grupo B, integrado por 28 estudiantes, las presentaciones públicas se realizaron bajo diferentes técnicas sugeridas en el proyecto. Algunas de esas técnicas se articularon con elementos de las artes plásticas como el diseño de un collage, elaboración de un cartel, cambio de la portada original del libro y diseño de un arte-objeto. Con tales actividades observamos que se “potencializa las capacidades de análisis y síntesis, la imaginación y la creatividad artística” (Documento escolar, 2003: 9), pues los jóvenes mostraron novedosos diseños tridimensionales con los que representaron las tramas o ideas centrales de las narrativas leídas. Otra de las técnicas de presentación fue el afamado *café literario*, propuesto en libros de texto de telesecundaria de lo que anteriormente fue la asignatura de Español. Para esta actividad, los integrantes de la comunidad áulica acordábamos llevar café y pan al salón de clases, con el fin de crear un ambiente agradable y de confianza para compartir la lectura. Durante la práctica del proyecto, una de las estudiantes propuso que todos presentáramos un libro y nos caracterizáramos de alguno de los personajes. De inicio, la mayoría de los jóvenes se opusieron porque les daba pena, pero los motivé con décimos extra en su calificación a quienes lo hicieran. La sorpresa fue que todos se caracterizaron de algún personaje.

Fotografía I. “El sombrero”, personaje del libro
Alicia en el país de las maravillas



Fuente: archivo personal

Otra técnica no contemplada en el proyecto fue la *Tertulia Literaria*, propuesta por las autoridades educativas estatales durante ese ciclo escolar. La parte oficial sugirió los libros digitales para que los maestros se los presentaran a los estudiantes y a sus padres como una opción más de lectura, fortaleciendo así nuestro proyecto escolar que culminó en junio de 2024 con diez presentaciones de libros. Cabe señalar que hubo estudiantes que presentaron más de un libro por mes. En todas las presentaciones hubo padres y madres de familia o tutores acompañando a sus hijos; algunos incluso llevaban material acorde con la técnica asignada para la ocasión.

Fotografía II. Padre de familia con
sus hijas en la presentación de libros

Fuente: archivo personal



Fotografía III. Madre de familia
y su hijo

Fuente: archivo personal



Debido a sus horarios laborales u ocupaciones familiares o domésticas, los padres y madres de familia no permanecían toda la jornada escolar, pero sí el tiempo suficiente para presentar su libro, ver participar a sus hijos y comentar acerca de las presentaciones. Cabe mencionar que algunos de los alumnos son hijos e hijas de los compañeros docentes de la telesecundaria, como en el primer grado grupo B, lo que significa que los docentes, en el rol de familia, hemos confiado la educación de nuestros hijos a la escuela donde laboramos.

Fotografía IV. Director escolar/padre de familia en presentación de libro



Fuente: archivo personal

Fotografía V. Maestra de 2° grado/madre de familia presentando un libro



Fuente: archivo personal

En el grupo B de primer grado participaron personas externas a la escuela, como el encargado de la biblioteca municipal de Tejupilco, quien nos recomendó varios títulos y nos prestó libros del acervo municipal, o algunos egresados de la telesecundaria y estudiantes de licenciatura. Una de esas personas relató su experiencia sobre lo que le aportó la lectura en su formación académica, cuando fue alumna de secundaria y preparatoria, y cómo esta le brindó herramientas fundamentales para la educación superior.

Fotografía VI.
Bibliotecario municipal de Tejupilco
recomendando libros



Fuente: archivo personal

Fotografía VII.
Estudiante de licenciatura
presentando un libro



Fuente: archivo personal

Al respecto, se sabe que los maestros en todo momento incentivan a sus alumnos para que tomen una postura crítica sobre lo que leen. Personalmente, orientada por la obra de Freire y su propuesta de lectura del mundo (Freire, 2005), he promovido lo anterior con base en preguntas respecto del contenido de los textos, a los autores, sus temáticas y épocas en las que la obra fue escrita; asimismo, he abierto espacios para que entre los compañeros de grupo se planteen preguntas a fin de que emitan sus opiniones, valoraciones y juicios, haciendo del aula un lugar de encuentro para el diálogo a partir del acto de leer.

Respecto a la evaluación en el proyecto, los maestros decidimos que haríamos una valoración cuantitativa y cualitativa. En todos los grupos, junto con los alumnos, hicimos el registro de sus avances de la rapidez lectora y algunas observaciones respecto de su entonación, fluidez y volumen. La comprensión lectora la valoramos en las presentaciones públicas de libros a partir de lo expuesto por los jóvenes y con el conteo de libros leídos a modo de índice lector. En el documento del proyecto escolar tenemos formatos de registro y rúbricas de evaluación (una de ellas retomada de las herramientas SisAT⁶

que usábamos en años anteriores) de las que nos apoyamos en diferentes momentos. Para fines de la calificación, cada docente asignó diferentes puntajes de acuerdo con sus criterios. En el caso del primer grado, grupo B, las presentaciones públicas de libros del proyecto escolar tuvieron valor de un punto en las disciplinas de Español y Artes del Campo de Lenguajes, en el primero y segundo trimestres. Ese punto consideraba la oralidad y el material de la presentación pública del libro y su correspondiente reporte escrito. Para el tercer trimestre, propuse al grupo de docentes que los valores asignados a los rubros de evaluación se decidieran con base en acuerdos, por lo que propusieron otorgar un valor de dos puntos al proyecto de lectura, algo que comprometió aún más a los alumnos. Con estos elementos, se reconstruyó la narrativa de la experiencia con el proyecto escolar de lectura “Leemos en comunidad” durante un ciclo escolar completo, en un esfuerzo por “tomar distancia de esa experiencia y así, convertirla en un objeto de *reflexión*” (Huberman, 2005: 188) con el que sea posible generar conocimiento a través del sentido y la memoria de la colectividad docente.

REFLEXIONES DESDE LA EXPERIENCIA

Con base en la propuesta metodológica *en cinco tiempos* de la sistematización de experiencias sugerida por Jara (2018), planteo una serie de reflexiones con los elementos que he colocado en el escrito. Lo hago desde mi lugar de enunciación como maestra responsable del grupo B de primer grado de la telesecundaria mencionada, que vivió la experiencia del trabajo con el proyecto de lectura como docente investigadora perteneciente a la División Académica Tejupilco del Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México (ISCEEM), y como madre de familia de una joven de 12 años que actualmente cursa el primer grado en la telesecundaria aludida. Las reflexiones giran en torno al proyecto en tanto estrategia de atención a la lectura y en tanto proyecto escolar. En ambos casos, aludo a los aprendizajes y conocimientos que se derivaron de la sistematización cuyos propósitos son aprender desde la experiencia, producir conocimientos y construir propuestas transformadoras desde esta, además de socializar sus resultados (Cepep, 2010).

PROYECTO ESCOLAR COMO ESTRATEGIA DE ATENCIÓN A LA LECTURA

Para sistematizar el trabajo del proyecto de lectura y conocer los resultados de manera cuantitativa de las presentaciones públicas de libros leídos, los maestros elaboramos un concentrado con los índices lectores de los participantes en el proyecto (estudiantes, madres/padres de familia y docentes). En dicho concentrado se especificó en el informe que redactamos y socializamos con la comunidad escolar en reunión con madres y padres de familia al término del ciclo escolar; asimismo, organizamos los datos en una tabla para visualizar los libros leídos y presentados por las y los estudiantes, padres y madres de familia y docentes que integran la escuela (ver Tabla 1). Su interpretación estadística se realizó con base en la matrícula general y la de los grupos, así como en las dinámicas generadas al interior de cada uno que describimos en el documento titulado *Informe del Proyecto Escolar de Lectura “Leemos en Comunidad”, desarrollado en la Escuela Telesecundaria “Hermanos Flores Magón”* (Documento escolar, 2024).

Tabla 1. Total de libros leídos por la comunidad escolar de la Telesecundaria “Hermanos Flores Magón”, al finalizar el ciclo escolar 2023-2024

Grado	Grupo	Matrícula	Libros leídos por estudiantes	Libros leídos por padres/madres de familia	Libros leídos por docente
1°	A	25	169	30	8
1°	B	28	333	22	7
2°	A	26	211	1	10
2°	B	24	214	0	3
3°	A	19	226	4	6

3°	B	19	262	4	8
3°	C	15	190	1	5
Total		156	1,605	62	47

Fuente: Registros mensuales de docentes

Las variaciones que observamos son resultado de la matrícula de cada grupo. Con base en los datos, supimos que el promedio de libros leídos por las y los estudiantes fue de 10.2 por cada uno, y que el promedio obtenido por padres y madres de familia fue de 0.43, considerando que se contabilizaron un total de 142 familias, mientras que el de docentes de la telesecundaria (7 maestros frente a grupo) resultó de 6.7; sobre lo anterior establecimos que

en términos de estadística, consideramos que cumplimos con el objetivo de promover el hábito de la lectura entre los estudiantes de la Telesecundaria “Hermanos Flores Magón” con 10 libros por estudiante [...] no ocurre así entre padres/madres de familia, cuyo promedio (0.43) no completa ni siquiera un libro leído por papá durante el ciclo escolar (Documento escolar, 2024: 5).

Ahora bien, valoramos que entre docentes el logro del hábito de la lectura fue regular con un promedio de siete libros leídos por cada maestro. Y más allá de los informes, sostenemos que el proyecto fomenta el hábito de la lectura en los jóvenes, aunque también reconocemos que muchos de ellos (así lo han expresado) lo hacen porque abona a su calificación. Sin embargo, consideramos que la negociación de la calificación es una estrategia implícita para motivar a los estudiantes a iniciarse en el hábito de la lectura (al menos en el primer grado) porque para los jóvenes de segundo y tercero esto no es nuevo.

Ahora bien, considero que si la calificación es determinante conviene mantener la estrategia, porque si así se logra que los alumnos lean y expongan diez libros (aunque sean “obligados”), o que por lo menos lean más de un libro al mes, el fin lo vale. En el grupo de primer grado observé que si los puntajes se negocian con los estudiantes, la mayoría se compromete más con la lectura. Algunos incluso expresan que sus padres eligieron esa escuela porque “ahí se lee mucho”, aunque paradójicamente la mayoría de los adultos no se involucran del mismo modo; aun así, identificamos que los textos leídos por los padres y las madres de familia que participaron en la dinámica abordan contenidos relacionados al trato y orientaciones sobre la relación con “adolescentes” (que es como los progenitores se refieren a sus hijos, y no como jóvenes). En ese sentido, casi todos los padres de familia emiten sus comentarios de lo leído a manera de consejos para los alumnos, planteándoles “lo que es bueno y lo que es malo”, a fin de advertirlos sobre los riesgos que corren en temas de adicciones, sexualidad, falta de hábitos de estudio, etcétera, durante su estancia en la telesecundaria.

Al hacer un seguimiento puntual de los estudiantes, identificamos sus tendencias lectoras. Hay quienes prefieren ciertos géneros y subgéneros narrativos como novelas, cuentos, relatos de terror, suspenso y ciencia ficción. Por su parte, otros estudiantes prefieren los textos de un mismo autor; por ejemplo, Julio Verne es uno de los favoritos, al igual que Stephen King o Carlos Cuauhtémoc Sánchez. También hay quienes buscan temáticas específicas como el holocausto nazi; de ahí que destaquen títulos como *El niño con el pijama de rayas*, *Los hornos de Hitler* o *El Diario de Ana Frank*. Los docentes observamos que la tendencia de los estudiantes varones se dirige hacia los relatos de ciencia ficción, aventura, terror y suspenso, mientras que las mujeres prefieren novelas juveniles de corte romántico o las trilogías. Desde luego, no siempre es así porque los gustos e intereses de los estudiantes cambian constantemente. Por otro lado, el proyecto escolar como estrategia de lectura posibilita que vivamos el currículo actual, pues responde a una de las finalidades del Campo de Lenguajes para la Fase 6, la cual es señalada como

la apropiación progresiva de formas de expresión y comunicación mediante la oralidad, la escucha, lectura y escritura, sensorialidad, percepción y composición de diversas producciones –orales, escritas, sonoras, visuales, corporales o hápticas– para aprender a interpretarlas, elaborarlas, disfrutarlas y utilizarlas con intención, tomando en cuenta la libertad creativa y las convenciones (SEP, 2024b: 368).

Esto se fortalece con las presentaciones de los libros leídos, pues, a través de la oralidad, los jóvenes comentan lo que comprenden de los textos, favoreciendo así el diálogo y la capacidad de escucha en los momentos de intercambio de comentarios, preguntas y respuestas con el público participante en una suerte de enriquecimiento mutuo. Lo anterior representa el

logro del perfil de egreso del estudiante de secundaria, y, por consiguiente, de educación básica. Además, el proyecto atiende estratégicamente la lectura en el territorio local en relación con el carácter macro de la estrategia nacional de lectura como política educativa de la NEM.

Desde otro ángulo, con el proyecto se pretende que los estudiantes transiten hacia la toma de posturas personales y críticas sobre lo que leen, abonando así a su formación académica y personal. Un primer ejercicio para tal fin es que los jóvenes ofrezcan una reseña sobre el autor o autora del libro, a fin de comprender mejor su lectura porque “la comprensión del texto a ser alcanzada por su lectura crítica implica la percepción de relaciones entre el texto y el contexto” (Freire, 2005: 94).

De manera particular, he intentado (en ocasiones sin éxito) que los estudiantes, además de conocer el nombre de los autores, los ubiquen en el periodo histórico en que vivieron o viven, a fin de comprender mejor su obra y tomar una postura al respecto. Otro ejercicio es que los jóvenes expresen lo que la lectura les provoca, y que se cuestionen sobre cómo reinterpretan los textos leídos a partir de la “lectura del mundo”, como lo señala Freire (2005). Esto permite que se movilicen conocimientos previos, saberes, experiencias, denotando así “la importancia del acto de leer que implica siempre percepción crítica, interpretación y reescritura de lo leído” (Freire, 2005: 107). Con ello se objetiva el eje articulador del trabajo de lectura: generar en el alumno un pensamiento crítico. Otro aspecto formativo de la lectura es el desarrollo de capacidad de análisis y síntesis en los jóvenes para seleccionar el contenido que compartirán en las presentaciones públicas; así como su habilidad para moderar una actividad académica de este tipo, aunque cabe resaltar que en todo momento los estudiantes reciben el apoyo de los maestros.

El carácter formativo de la lectura ha sido reafirmado por jóvenes (algunos egresados de la misma telesecundaria) de educación media superior y superior que han acudido como invitados a las presentaciones públicas de los libros. Además de compartirnos su trayectoria lectora (que curiosamente inició en el nivel de secundaria), argumentan que su experiencia con las letras escritas les ha cimentado herramientas de estudio, análisis y pensamiento crítico para tener un mejor desempeño académico en los posteriores niveles educativos y fortalecer la oralidad al dirigirse a un público. Por tanto, se sostiene que la telesecundaria en estos territorios es la modalidad que cimienta las bases de las trayectorias lectoras de la mayoría de los estudiantes.

Una bondad más del proyecto como estrategia de atención a la lectura es que reactiva la consulta en la biblioteca escolar y en el aula, espacios que lastimosamente han caído en desuso, mientras que paradójicamente en los hogares el proyecto posibilita que tanto estudiantes como sus familias (mediante la recomendación de lectura con otros estudiantes y padres de familia) obtengan un bagaje cultural más amplio; por tal motivo este proyecto trasciende lo generacional. No quisiera dejar de advertir que para lograr el objetivo del proyecto de lectura y sus beneficios, los maestros nos vemos en el imperativo de ser los principales promotores del acto de leer. Pero no tenemos que ser incongruentes: si ponemos en marcha un proyecto de lectura también debemos involucrarnos como un participante más que comparte su experiencia lectora.

En lo personal, puedo decir que he ampliado mi horizonte lector a partir de las presentaciones de los estudiantes; por lo que reconozco que, al igual que los alumnos, el proyecto me ha formado en ese sentido al ser testigo de las distintas formas en que los jóvenes de telesecundaria se apropian y construyen sus procesos de lectura, lo cual representa un saber pedagógico. Sin embargo, los maestros somos conscientes de que algunos estudiantes (ya sea como expositores o espectadores) actúan por obligación, y no por convicción, en las presentaciones de los libros. Y reconocemos que no hemos podido involucrar en el proyecto a todos los padres y madres de familia como quisiéramos.

En el colectivo nos falta vincular las actividades propias de la lectura con procesos de escritura novedosos y atractivos para que los estudiantes adquieran el hábito de la lectura y la escritura, no por imposición del docente sino por elección propia. Y si nos colocamos en clave decolonial se diría que falta abrir el proyecto a otras lecturas de mundo, o como diría Freire (2005), a *narrativas otras* como las de los pueblos originarios de Mesoamérica o las orientales o africanas que no son tan conocidas. No obstante, también los docentes hemos promovido la literatura latinoamericana o la llamada *Universal*, que en realidad es eurocentrista occidental. A pesar de que existen proyectos de lectura como el que se puso en práctica en nuestra telesecundaria, aún hace falta promover el “encuentro de la humanidad de las otras y otros, enten-

didados en su diversidad” (SEP, 2024b: 15) como lo marca la NEM e instaurar de manera efectiva una ecología de saberes (Santos, 2009) y, en mayor medida, fortalecer el eje articulador de apropiación de las culturas a través de la lectura y escritura. Para ello, es de suma importancia, como se reiteró líneas atrás, que nuestros estudiantes se acerquen a la lectura por placer y no por obligación o porque exista una calificación de por medio. Hace falta contagiarlos de la emoción que produce adentrarse en las páginas de un buen libro.

PROYECTO “LEEMOS EN COMUNIDAD” COMO PROYECTO ESCOLAR DE TELESECUNDARIA

Los proyectos escolares, al ser integrales por la movilización de un mayor grado de contenidos académicos que requieren, permiten la vivencialidad del currículo, aspecto observado en el trabajo del proyecto escolar “Leemos en Comunidad”, en donde se vinculan contenidos disciplinares de Español y Artes del Campo de Lenguajes. La variedad de técnicas con las que se presentaron públicamente los libros leídos en el grupo B de primer grado posibilitó la vinculación, pues se recurrió específicamente a las artes plásticas, de las cuales se retomaron elementos como diseño, dibujo y modelaje con formas y texturas variadas. Esta propuesta de vinculación tuvo como resultado la potencialidad de capacidades creativas y de imaginación en los estudiantes porque se objetivaron en carteles, collages, cambios de portada de libro y diversos *arte-objeto*. Con ello se vivencia el currículo a través del trabajo con los ejes articuladores, en este caso, con el de *artes y experiencias estéticas*. La literatura misma es considerada una de las Bellas Artes.

En líneas anteriores se vio cómo se objetivan los ejes *pensamiento crítico y apropiación de las culturas a través de la lectura y la escritura* y cómo la evaluación formativa se articula con el proyecto escolar. Si bien he narrado los mecanismos de valoración numérica para fines de la calificación, aclaro que no ha sido el único modo de evaluación. Particularmente, propicié valoraciones verbales de corte cualitativo a cada estudiante al terminó de las presentaciones públicas, en el sentido de valorar su comprensión lectora, mejorar el desempeño en la oralidad frente a un público y usar con pertinencia y eficacia el material de apoyo. Sumado a esto, promoví (de manera respetuosa) la coevaluación entre compañeros sobre los mismos rubros.

Por otro lado, es posible ubicar nuestro proyecto escolar de lectura en un antes y un después de la NEM. El propósito del proyecto permanece, en tanto la lectura continúa siendo el objeto de trabajo y reflexión; sin embargo, su sentido ha virado al colocarlo al centro lo comunitario. De origen, está colocada la comunidad escolar (principalmente las y los estudiantes); en segundo término, sus padres y madres.

El proyecto dinamizó el trabajo al interior de los salones; es decir, en las comunidades áulicas. Pero ahora que las y los maestros también nos involucramos en las presentaciones públicas y que la convocatoria hacia la comunidad ha tenido respuesta, los eventos se han transformado en encuentros generacionales; por consiguiente, este proyecto escolar está en los bordes de convertirse en comunitario porque cubre los diferentes niveles de la comunidad-territorio. Lo acontecido tiene relación con lo que Jara (2018) nombra *condiciones del contexto*, ya que el término es considerado como una de las condiciones de la experiencia, cuando señala que “el momento histórico, el espacio geográfico y el entorno sociocultural son la condición de posibilidad de cada experiencia, fuera de las cuales no es factible entenderla, pues forma parte de su realización” (Jara, 2018: 52). Más que aludir al contexto, me inclino por nombrarlo territorio, precisamente por la ubicación del espacio histórico sociocultural en la escala local-nacional. En ese sentido, el proyecto escolar de lectura posiciona a la telesecundaria como promotora de vida cultural en la comunidad-territorio, al establecer jornadas mensuales con una dinámica institucional de intercambio de experiencias lectoras que ocurren durante el ciclo escolar. En ese intercambio, algunos de los docentes también nos hemos involucrado como padres o madres de familia, y hemos tenido en nuestras filas a hijos o familiares de compañeros de nuestra zona y de otras instancias, lo que significa que los maestros de la cabecera municipal confiamos en el trabajo que hacemos en la telesecundaria.

Durante el desarrollo del proyecto aprendimos que puede nutrirse con las propuestas de los participantes, como la hecha por una estudiante del grupo cuando sugirió una presentación pública mediante la caracterización de un personaje de la narrativa leída. Esta técnica no la habíamos considerado, a pesar de que da pauta para abrir el canal de diálogo entre alumnos,

padres de familia y el docente con el fin fortalecer el proyecto. Por último, señalo que los maestros de la telesecundaria aprendimos a codiseñar el proyecto escolar a partir de la recuperación de la experiencia docente de años anteriores. Y en pleno ejercicio de nuestra autonomía profesional, organizamos nuestros saberes y propusimos metodología propia, la cual se nutre con iniciativas curriculares anteriores y con la integración de aprendizajes y contenidos construidos y apropiados en otras telesecundarias.

Muchos docentes trabajamos en conjunto para redactar el informe al término del ciclo escolar; por tanto, reconocemos que para que el proyecto de lectura (como proyecto escolar que persigue un bien común) tenga mejores resultados, se requiere que todos los maestros y maestras nos involucremos de la misma manera, puesto que lo común “se expresa como una organización de procesos educativos y escolares inspirados en principios de apoyo mutuo y solidaridad, anclado en el diálogo entre el estudiantado y el profesorado, entre profesoras y profesores, así como entre las y los estudiantes” (SEP, 2024b: 24).

Se afirma que nuestro proyecto escolar supera la iniciativa oficial referida a las tertulias literarias porque, como se ha señalado, esta fortalece a aquel. Con el ejercicio de nuestra autonomía profesional, la problematización de la realidad y la recuperación de la experiencia colectiva e individual para organizarla e integrarla en el codiseño del proyecto escolar de lectura, los maestros de la escuela “Hermanos Flores Magón” dimos pasos firmes en la mediación pedagógica propuesta para el modelo de telesecundaria en la actual coyuntura curricular.

PROYECTOS ESCOLARES DE TELESECUNDARIA EN EL MARCO DE LA NEM A MANERA DE CIERRE

Partiendo de la premisa de que “una teoría sin práctica es solo un tema interesante del cual hablar y una práctica sin teoría es una acción ciega que no sabemos hacia donde se dirige” (Cepep, 2010: 59), me permito hacer algunas puntualizaciones respecto a los proyectos escolares de telesecundaria, toda vez que se hizo un ejercicio sistemático y reflexivo de la experiencia narrada. Como se ha propuesto en los diferentes documentos elaborados en el marco de la NEM, el codiseño de telesecundaria requiere del trabajo colegiado de los docentes. Esto no siempre resulta fácil ante las distintas posturas respecto de la realidad educativa y de las particulares apreciaciones de la reforma actual; no obstante, cuando los maestros llegamos a acuerdos, los proyectos diseñados tienen logros importantes que abonan a la formación de las y los estudiantes.

La práctica del codiseño de un proyecto escolar de telesecundaria fortalece las capacidades de maestras y maestros para problematizar la realidad, movilizar e incorporar saberes docentes, recuperar intereses colectivos, integrar contenidos adicionales al currículo, organizar y sistematizar el trabajo, vincular contenidos disciplinares de uno o varios campos formativos y de los ejes articuladores e involucrar a todos los integrantes posibles de la comunidad-territorio. Con ello se hace efectiva la mediación pedagógica sugerida para esta modalidad de educación secundaria.

El ejercicio de la libertad contenida en la autonomía profesional para codiseñar y trabajar con un proyecto escolar en telesecundaria fortalece la reinención de la docencia al asumirse como agentes con iniciativa que toman decisiones con el fin de mejorar la vida escolar, abandonar el trabajo en solitario y terminar con la práctica anquilosada de esperar instrucciones sobre cómo hacer las cosas. En contraparte, se avanza en el esfuerzo por decolonizar el proceso pedagógico al “establecer intencionalidades formativas compartidas, contenidos curriculares consensuados y estrategias metodológicas, recursos didácticos y evaluación educativa” (SEP, 2023a:180), lo cual se objetiva en un proyecto escolar que garantiza las mismas oportunidades de aprendizaje para el estudiantado.

En el caso de telesecundarias multigrado, tanto el codiseño como la práctica de un proyecto escolar tienen mayor viabilidad de efectuarse debido a que en la modalidad se trabajan *contenidos integrados* (fusión de varios contenidos disciplinares por campo formativo, que incluyen varios PDA) que han sido diseñados por la SEP, a través de la Dirección General de Materiales Educativos, en razón de las características de las escuelas y al modelo pedagógico. Se parte del supuesto de que las y los maestros multi-

grado de telesecundaria desarrollan mejores habilidades de vinculación de contenidos disciplinares, de campos formativos y de otros elementos curriculares como resultado de su experiencia docente. Conocer sus prácticas recientes en el marco de la NEM es otra tarea.

Situar a la comunidad en el centro del quehacer educativo como núcleo integrador, no solo significa recuperar los intereses colectivos para atender o solucionar las problemáticas identificadas, sino también visibilizar a la escuela y a la comunidad de pertenencia con nombre y apellido para colocarlas en las coordenadas espacio-temporales de un territorio concreto en la dinámica local-nacional de la realidad, en una suerte de ecología de las transecalas (Santos, 2009). Por consiguiente, enunciar que el Proyecto Escolar de Lectura “Leemos en Comunidad” fue codiseñado y vivido durante el ciclo escolar 2023-2024 en la Escuela Telesecundaria “Hermanos Flores Magón” de la comunidad de Rincón del Carmen, municipio de Tejupilco, al suroeste del Estado de México, es un acto geopolítico.

El que se sistematice el trabajo de un proyecto escolar en términos de experiencia, a través de la narrativa, sitúa las reflexiones en el terreno de lo decolonial porque se abandona la práctica del desperdicio de la experiencia educativa y se instaura la intención política de aprender y construir conocimiento pedagógico desde esta, de manera crítica y con rigor metodológico. Tal posicionamiento arriba al campo de la investigación educativa para insertarse en una ecología de saberes (Santos, 2009) que visibilice la diversidad de prácticas y dialogue con otras formas válidas de producción de conocimiento. Narrar la experiencia individual y colectiva constituye un medio de formación, autoformación y transformación de la práctica docente con direccionalidades propositivas. El proyecto escolar y el ejercicio de sistematización aquí presentados son una propuesta en sí mismos, mientras que la narrativa puede continuar reescribiéndose con las voces de los otros protagonistas. Todos tienen cabida, porque la educación es un bien universal.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Cooperativa Centro de estudios para la Educación Popular (Cepep) (2010), *La sistematización de experiencias: un método para impulsar procesos emancipadores*, Venezuela, Fundación editorial El perro y la rana.
- Documento escolar (2023), *Proyecto Escolar de Lectura “Leemos en Comunidad”*, Rincón del Carmen, Tejupilco, México.
- Documento escolar (2024), *Informe del Proyecto Escolar de Lectura “Leemos en Comunidad” desarrollado en la Escuela Telesecundaria No.0018 “Hermanos Flores Magón”*, Rincón del Carmen, Tejupilco, México.
- Freire, Paulo (2005), *La importancia de leer y el proceso de liberación*, México, Siglo XXI editores.
- Gudmundsdottir, Sigrun (2005), “La naturaleza narrativa del saber pedagógico sobre los contenidos”, en McEwan, Hunter y Egan, Kieran (coords.), *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*, Buenos Aires, Amorrortu editores, pp. 52-71.
- Huberman, M. (2005) “Trabajando con narrativas biográficas”, en McEwan, Hunter y Egan, Kieran (coords.), *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*, Buenos Aires, Amorrortu editores, pp. 183-235.
- Jara, Oscar (2018), *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles*, Colombia, Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (CINDE).
- Navarrete, Zaira y López-Hernández, Paola (2022), *La Telesecundaria en México*, Perfiles Educativos, 44, (178), México, IISUE-UNAM, pp.63-78.
- Santos, Boaventura (2009), *Una epistemología del Sur*, México, Siglo XXI editores.

- SEP (2024a) “Anexo 1. Artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (Fragmento)”, en: *Orientaciones para la Fase Intensiva del Consejo Técnico Escolar*, México.
- SEP (2024b) Plan de estudio para Educación Preescolar, Primaria y Secundaria 2022, México.
- SEP (2023a) “Reflexiones en torno a la creación de didácticas decoloniales”, *Un libro sin recetas para la maestra y el maestro*, México.
- SEP (2023b) *Tipo y características de los proyectos que incluye el libro de proyectos. Telesecundaria*, Dirección General de Materiales Educativos. Dirección de Medios Audiovisuales e Informáticos, México.

NOTAS

- 1 Boaventura de Sousa Santos (2009) distingue cinco lógicas de producción de no existencia: monocultura del saber; monocultura del tiempo lineal; lógica de la clasificación social; lógica de la escala dominante y lógica productivista. Todas invisibilizan la diversidad del mundo, lo que no cabe en la lógica racionalista moderna.
- 2 Se entiende por ecología a “la práctica de agregación de la diversidad a través de la promoción de interacciones sustentables entre entidades parciales y heterogéneas” (Santos, 2009: 113). Siguiendo a este autor, se proponen cinco ecologías que sustituyen a las lógicas de producción de no existencia: ecología de los saberes; ecología de las temporalidades; ecologías de los reconocimientos; ecología de las transescalas y ecología de las productividades.
- 3 La estructura general del programa sintético fase 6 está conformada por: elementos curriculares; panorama de contenidos de la fase 6; la especificación de las finalidades de los cuatro campos formativos y sus correspondientes PDA; orientaciones para el diseño del programa analítico; algunas reflexiones sobre la evaluación formativa; materiales de apoyo sugeridos para el diseño de actividades didácticas, a modo de listado bibliográfico; referencias.
- 4 Para tener una idea general de las principales transformaciones comprendidas en el periodo de 1968 hasta 2021 de la modalidad de telesecundaria, sugiero revisar el texto “La telesecundaria en México” de Zaira Navarrete-Cazales y Paola Andrea López-Hernández (2022) que está enlistado en las referencias.
- 5 La propuesta general de la metodología de sistematización de experiencias en “cinco tiempos”, son: 1. Haber participado en la experiencia, contar con registros de ella; 2. Formular un plan de sistematización en el que se tengan claros los aspectos centrales que se pretenden reflexionar; 3. La recuperación del proceso vivido, con el que se reconstruye la experiencia; 4. Las reflexiones de fondo, con las que se analiza, sintetiza, interrelaciona e interpreta el acontecimiento; 5. Los puntos de llegada, con los que se formulan conclusiones, propuestas (Jara, 2018).
- 6 SisAT significa Sistema de Alerta Temprana, el cual era un conjunto de herramientas e indicadores empleados para detectar a estudiantes que estaban en riesgo de no alcanzar aprendizajes clave en la lectura, escritura y cálculo mental.

IRAÍS ESCAMILLA JAIMES

Es Doctora en Ciencias de la Educación por el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México (ISCEEM). Actualmente, es docente investigadora en el ISCEEM, División Académica Tejupilco. Integrante del equipo estatal de investigación del proyecto “Realidades e incidencias en el fortalecimiento de las escuelas multigrado” del ISCEEM. Integrante del cuerpo académico “ISCEEM-1. Educación y poder. Prácticas educativas con infancias y juventudes en contexto de vulnerabilidad”. Las temáticas de investigación que ha trabajado son: Telesecundaria y Telebachillerato Comunitario, relación estudio-trabajo, género y juventudes rurales



El trabajo colegiado en educación media superior. Tensiones derivadas de su puesta en marcha

Collegial work in upper secondary education. Tensions derived from its implementation

Camelia Sánchez Martínez

 <https://orcid.org/0000-0002-2272-0514>

ISCEEM, México

kamelia.sanchez@isceem.edu.mx

recibido: 20 de diciembre de 2024 | aceptado: 14 de junio de 2025

ABSTRACT

The article is derived from the research work entitled “Collegial work and pedagogical practices of teachers, in the context of recent educational reforms”, which arises from the following question: What are the tensions that are generated between the institutional pedagogical discourse of the teachers of the Official Preparatory Schools of the State of Mexico and the official pedagogical discourse that is present in official documents, in relation to collegial work and pedagogical practices? The interest arises from the approach to a practice of holding weekly collegiate meetings in the official preparatory schools of the southern region of the State of Mexico, derived from an instruction from the school supervisor but which takes on new twists from the issuance of the guidelines for its operation, published in the official newspaper Gaceta de Gobierno del Estado de México (GEM, 2016).

Keywords: Collegial Work, Upper Secondary Level, Tensions, Teacher Training, Pedagogical Practices.

RESUMEN

El artículo se deriva del trabajo de investigación intitulado “El trabajo colegiado y prácticas pedagógicas de los docentes, en el contexto de las recientes reformas educativas”, que surge del siguiente planteamiento: ¿cuáles son las tensiones que se generan entre el discurso pedagógico institucional de los docentes de las Escuelas Preparatorias Oficiales del Estado de México y el discurso pedagógico oficial que se hace presente en los documentos oficiales, en relación con el trabajo colegiado y las prácticas pedagógicas? (Sánchez, 2022b: 32). El interés surge del acercamiento ante una práctica de llevar a cabo reuniones colegiadas semanales en las preparatorias oficiales de la región sur de la entidad mexiquense, derivadas de una instrucción del supervisor escolar pero que adquiere nuevos giros a partir de la emisión de los lineamientos para su operación, publicados en el periódico oficial Gaceta de Gobierno del Estado de México (GEM, 2016).

Palabras clave: trabajo colegiado, nivel medio superior, tensiones, formación docente, prácticas pedagógicas.

INTRODUCCIÓN

El nivel medio superior enfrenta retos históricos inherentes a su surgimiento dentro del Sistema Educativo Mexicano como la apertura de espacios de formación docente para maestros con distintos perfiles de formación profesional que se incorporarán a las aulas de los distintos servicios educativos del nivel medio superior. Por consiguiente, es fundamental contar con el acompañamiento de las autoridades educativas estatales para dicha tarea, a fin de dar cuenta de los avances en la formación docente de los maestros de alrededor de 1262 planteles de control estatal en la entidad mexiquense, donde los contextos son distintos y las historias individuales de los maestros permean los procesos.

Con la finalidad de abrir espacios de formación para los docentes de educación media superior (EMS) en los que se atiendan aspectos pedagógicos que inciden en los indicadores académicos, normativamente se estableció, como estrategia de reforma, el trabajo colegiado para los servicios educativos de control estatal (bachillerato general, bachillerato tecnológico y telebachillerato comunitario) a partir del ciclo escolar 2016-2017; esto con el fin de ser un espacio de formación *in situ* en el que los maestros desarrollen actividades encaminadas a promover el desarrollo de competencias disciplinares y pedagógicas a partir del intercambio de experiencias (GEM, 2016). Asimismo, se enunció que “la participación en las sesiones es obligatoria para todos los actores referidos, en los términos establecidos en la normatividad de cada subsistema” (GEM, 2016: 9).

En relación con lo anterior, si bien la publicación de los lineamientos para la operación del trabajo colegiado en EMS representó el establecimiento de las coordenadas discursivas (acontecimiento que imprimió nuevos giros al trabajo colegiado), la investigación dio cuenta de que en las reformas educativas de los últimos treinta años podía leerse implícitamente la intención de que los maestros del nivel medio superior trabajaran de manera colegiada, puesto que detrás de la estrategia de trabajo colegiado en los planteles de EMS se encuentra el reconocimiento de una necesidad que surgió con el nivel mismo: la de buscar espacios de formación pedagógica y para la docencia de colegas, con el fin de que complementara su experticia en las disciplinas de las Unidades Académicas Curriculares (UAC) que imparten.

Ahora bien, en los planteles escolares de algunas regiones el reunirse para trabajar colegiadamente ha sido una práctica arraigada, tal es el caso de las preparatorias ubicadas en los municipios del sur del Estado de México (San Simón de Guerrero, Temascaltepec, Tejupilco, Luvianos, Amatepec y Tlatlaya), donde los maestros ya estaban familiarizados con el desarrollo de reuniones semanales de manera colegiada por instrucciones del supervisor escolar; sin embargo, la publicación de los Lineamientos para el Trabajo Colegiado en la Educación Media Superior en 2016 imprimió nuevos giros, retos y desafíos.

Históricamente, estas reuniones han tenido un carácter administrativo enfocado en la socialización de tareas y comisiones derivadas de las instrucciones de niveles superiores. En este marco, es interesante conocer y analizar las condiciones subjetivas que, de acuerdo con Díaz (2007), se manifiestan a través de las tensiones que se generan entre el Discurso Pedagógico Oficial (DPO) y el Discurso Pedagógico Institucional. Se habla de tensiones haciendo referencia a “la existencia de dos o más componentes necesarios en un proceso, pero que no pueden ser ajustados automáticamente” (Laclau, 2005: 33). El DPO plantea tensiones derivadas de la recontextualización de eventos contemporáneos que de algún modo determinan lo que ocurre en educación como la flexibilidad ante los cambios en este contexto, el principio de “aprender a aprender”, la calidad y la práctica de gestión (Díaz, 2007).

El Discurso Pedagógico Institucional es entendido como la recontextualización del DPO que ocurre de manera “autónoma” al interior de las instituciones, donde las tensiones “se producen en razón de la forma como los diferentes agentes académicos encaran de manera distinta las demandas de los cambios propuestos, en sus prácticas pedagógicas, a partir de sus representaciones, enfoques, comprensiones y ritmos establecidos” (Díaz, 2007: 65). El análisis de las tensiones entre los dos campos en que se diseña y pone en marcha el trabajo colegiado en la

EMS posibilitó dar cuenta de cómo en la dinámica de esta estrategia de reforma hay formas, contenidos oficiales e institucionales; además de un orden cultural dominante. Por otro lado, la interacción y las formas de interpelación pueden convertir a los actores en sujetos sociales y en una fuerza social que reconfigura las estructuras (Díaz, 2007).

Para el análisis del trabajo colegiado en tanto estrategia de reforma se establecieron objetivos específicos a fin de que orientaran la investigación y coadyuvaran a responder la pregunta de investigación planteada y al objetivo general, estableciendo objetivos referentes a un análisis documental crítico y genealógico de cómo se abordaron tanto la categoría de trabajo colegiado como la de prácticas pedagógicas en las reformas educativas de los últimos treinta años para el nivel medio superior. Es decir, “identificar y analizar las concepciones del trabajo colegiado en las recientes reformas educativas del bachillerato” (Sánchez, 2022b: 33), y en el mismo sentido “identificar y analizar las concepciones de prácticas pedagógicas en las recientes reformas al bachillerato” (Sánchez, 2022b: 33), para luego dar cuenta de cómo los maestros encararon las propuestas contenidas en lo que constituye las coordenadas discursivas del trabajo colegiado en el nivel medio superior.

De acuerdo con el enfoque de análisis de las reformas educativas, planteado por Díaz (2007), fue necesario establecer objetivos que dieran cuenta de las tensiones entre el DPO y la instituciones, sobre todo a partir de septiembre de 2016, momento coyuntural en que se emiten los lineamientos que norman el desarrollo de trabajo colegiado como un medio para incidir en los aspectos pedagógicos y disciplinares de la labor docente, donde también se ponen en juego las microhistorias de los maestros.

Documentar y comprender cómo se desarrolla el trabajo colegiado en el contexto de los planteles del nivel medio superior, en relación con su incidencia en las prácticas pedagógicas de los docentes. Recuperar las posibilidades que miran los maestros en la propuesta de reforma del trabajo colegiado, en relación con sus prácticas pedagógicas (Sánchez, 2022b: 33).

Alcanzar los objetivos servirá para responder al cuestionamiento general de la investigación referente a cuáles son las tensiones generadas entre el discurso pedagógico institucional de los docentes de las EPOEM y el DPO que se encuentra en los documentos oficiales, en relación con el trabajo colegiado y las prácticas pedagógicas (Sánchez, 2022b).

ESTADO DEL ARTE

Uno de los procesos iniciales de la investigación fue la revisión de literatura sobre el objeto de estudio que, a partir de los trabajos realizados por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), se ha denominado estado del conocimiento para hacer referencia a la revisión de literatura más reciente sobre cierto tema (Martínez, 2019: 50). Derivado de un momento heurístico, el acercamiento al estado del conocimiento del trabajo colegiado en EMS quedó conformado por 27 documentos que aportan al objeto de estudio, abarcando el periodo de 2001 a 2017. Entre los documentos se encuentran ocho tesis de maestría, de las cuales cuatro son de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), dos del ISCEEM, una de la Escuela Normal Superior del Estado de México (ENSEM) y una del Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente (ITESO) (Sánchez, 2022a).

Además de las tesis, como parte del acercamiento al estado del conocimiento, se revisaron algunas revistas pertenecientes a universidades nacionales Pérez (2001); Moreno (2006); Espinosa (2008); Barraza, B y Barraza, S (2014); Martínez, *et al.* (2015); dos de la Universidad de Granada, España, Molina (2003) y Herraiz (2015), dos de la Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal, Chehaybar y Kuri (2006) y Landín, R. y Sánchez S. (2016), así como cinco ponencias en el marco del congreso que organiza el Consejo Mexicano de Investigación Educativa, Barraza y Guzmán (2007); Ponce, *et al.* (2012); Santizo (2015); Romero (2015); López y Reyes (2017).

De los documentos que más llamaron la atención se encuentra uno publicado por la SEP referente a una investigación del trabajo colegiado, funcionamiento y aportes en tres escuelas normales (Espinosa, 2004, citado por Sánchez, 2022a); asimismo, dos investigaciones sustentadas en el método de investigación-acción, Zorrilla (2010); Rodríguez y Barraza, (2015); estos autores ven en el trabajo colegiado una posibilidad para abonar a la resolución de los problemas de rezago educativo que caracteriza al nivel medio superior (Zorrilla, 2010, citado en Sánchez, 2022a). En cuanto al método utilizado, autores como Martínez, Ruiz, Galindo M. y Galindo L. (2015, citados en Sánchez, 2022a) destacan las ventajas de la investigación-acción para objetos de estudio como el trabajo colegiado.

Otro de los hallazgos interesantes durante la etapa de pesquisa que posibilitó la adscripción al enfoque epistemológico, teórico y metodológico de la investigación fue la revisión de trabajos realizados en las escuelas normales (Espinosa, 2024); espacios escolares donde, desde la reforma de 1997, se estipuló el trabajo colegiado como una práctica obligatoria. Cabe mencionar que en estas investigaciones se destaca la postura de los maestros al expresar que con la propuesta colegiada sí ha habido avances, aunque no siempre se han alcanzado los objetivos planteados (Espinosa, 2024). En cuanto a las investigaciones sobre el trabajo colegiado entre maestros y directivos, se percibe que este se da más bajo una perspectiva administrativa y no académica que abonaría a la reflexión de los maestros. Es decir, los directores se asumen como líderes que desempeñan la función directiva centrándose en conceptos como participación, liderazgo y democracia (Sánchez, 2022a).

En relación con los pocos trabajos desarrollados en el nivel medio superior sobre el trabajo colegiado, es necesario enriquecer los aportes a fin de recuperar información acerca de las tensiones que se generan entre los docentes frente a grupo; además, cobra relevancia el conocer las propuestas de los maestros a partir de lo que para ellos significa la estrategia de trabajo colegiado, más allá de lo que se establece en las coordenadas discursivas indicadas en los lineamientos para su operación. Con esto se rechaza el carácter determinista de los documentos oficiales y se reconoce que en el contexto de los planteles toda propuesta de reforma tiene giros distintos.

Al mirar el trabajo colegiado como “la reunión de pares, de iguales, de colegas, de discusiones “cara a cara” donde se busca un objetivo común” (Espinosa, 2004, citado en Espinosa, 2008: 5); es decir, al hablarse de un trabajo con la participación entre iguales con objetivos afines, se está enfatizando en romper la simulación y hacer un trabajo que realmente beneficie a las instituciones; lo anterior plantea la necesidad de anclar a la voluntad de los maestros los compromisos asumidos y contruidos por ellos mismos. Esto genera sospecha de que se trate de un enfoque Taylorista (más que de procesos de colaboración), desde el cual “se trata de convencer y exigir a las trabajadoras y trabajadores que se organicen para hacer su trabajo mejor, de modo más eficaz, compitiendo entre sí” (Torres, 2001: 69, citado en Barraza B. y Barraza S., 2014: 476- 477, citados en Sánchez, 2022a). Desde esta perspectiva, la tarea consiste en convencer a los trabajadores de que ahora tienen mayor autonomía y responsabilidad.

De acuerdo con lo anterior, en los planteles de control estatal de EMS no se ponen a discusión los ejes para desarrollar el trabajo colegiado, sino que es obligatorio atenderlos; solo queda establecer las metas educativas en cada plantel en apego a lo normativo, lo cual, por un lado, abre posibilidades para los maestros y, por otro, en aras de alcanzarlos, se corre el riesgo de incurrir en prácticas de simulación que provocan mirar al trabajo colegiado con desconfianza e identificarlo como un mecanismo de poder y por tanto de control.

A pesar de lo anterior, muchos maestros ponen esmero para que su labor docente contribuya al cumplimiento de las responsabilidades que como profesionales de la educación tienen; bajo esta idea se ha teorizado sobre los tipos de grupo que pueden conformarse a partir de “factores que influyen en la conducta de los docente, tales como la motivación profesional, costos del esfuerzo de docencia y el riesgo como una percepción de que el esfuerzo realizado tenga un efecto en el aprendizaje de los alumnos” (Santizo, 2015: 6), a través de los cuales es posible implementar un trabajo donde prime la colaboración.

En el momento en que se desarrolló esta investigación, el trabajo colegiado en el nivel medio superior era un tema poco estudiado; por tanto, se reconoció la necesidad de que investigadores y profesionales adscritos a este nivel lo abordaran como objeto de estudio porque representa una posibilidad para encarar y construir propuestas de mejora para algunas de las dificultades que el mismo Sistema Educativo Mexicano reconoce como la ausencia de formación inicial en los docentes.

Hoy más que nunca es imperativo generar cambios de actitud en los sectores y grupos de maestros, a fin de impulsar la innovación educativa y contribuir a la mejora de la escuela pública; tarea en la que los investigadores en educación juegan un papel relevante. Las tendencias actuales que se leen tanto en los documentos normativos como en investigaciones recientes en relación con el trabajo colegiado, dan cuenta de un esfuerzo (principalmente de los directivos) por procurar un trabajo colegiado planeado al reconocerlo como un componente clave para

fortalecer y actualizar el conocimiento pedagógico que coadyuve al abordaje de los contenidos educativos.

El acercamiento al estado del conocimiento mostró que no hay muchos estudios que indaguen sobre el trabajo colegiado en el nivel medio superior, y que los existentes se centran en cómo este trabajo en conjunto contribuye al logro de metas institucionales. Se recuperará “de viva voz” la experiencia de los maestros en contextos específicos para así generar cambios en este nivel educativo que abonen a la formación de los maestros en servicio.

METODOLOGÍA

El objetivo planteado en la investigación de develar las tensiones derivadas de la puesta en marcha de la estrategia de trabajo colegiado, en relación con las prácticas pedagógicas de los maestros de bachillerato, convocó al posicionamiento de una perspectiva epistemológica basada en un enfoque cualitativo interpretativo utilizando el método biográfico-narrativo. Tal enfoque permitió comprender los significados y las experiencias de los docentes desde su propia perspectiva en tanto que “más allá de una mera metodología de recogida/análisis de datos se ha constituido hoy en una perspectiva propia, como forma legítima de construir conocimiento en la investigación educativa” (Bolívar *et al.*, 2001: 10).

El método biográfico-narrativo es una metodología de corte interpretativo “que permite conjuntamente dar significado y comprender las dimensiones cognitivas, afectivas y de acción” (Bolívar, *et al.*, 2001: 10). En esta postura cobran relevancia las vivencias contadas y la interpretación de los hechos y acciones a la luz de historias que los maestros narran (Bolívar, *et al.*, 2001), lo cual permitió reconocer las tensiones y rupturas en la puesta en marcha del trabajo colegiado en EMS y cómo se resignifican en el contexto institucional.

Como técnicas de recopilación de datos se utilizaron entrevistas semiestructuradas y observaciones con las que fue posible explorar la trayectoria de formación de los maestros y su experiencia con el trabajo colegiado. Once docentes de cuatro planteles distintos fueron entrevistados mediante ejes temáticos previamente consensuados. El formato permitió un diálogo abierto y flexible centrado en tres ejes principales: 1) cómo llegaron a ser docentes del nivel medio superior, 2) su experiencia con el trabajo colegiado y 3) las posibilidades que ven en el trabajo colegiado. Así, a la vez que no se perdieron de vista estos ejes, el diálogo abierto condujo a charlas muy distintas con cada maestro. Cabe mencionar que con la mayoría de los docentes fue necesario hacer hincapié en que recordaran sus relatos de vida para que ahondaran en sus subjetividades, sentimientos y emociones. Asimismo, se llevaron a cabo diez observaciones en distintas modalidades de reuniones colegiadas (mensuales, semanales o por academias de zona) que complementaron a las entrevistas, permitiendo recuperar los significados de una cultura de colegialidad que se consolida con la emisión de lineamientos para el trabajo colegiado, a partir de las acciones y prácticas de los maestros.

El proceso de análisis de datos se llevó a cabo mediante un enfoque categórico que implica organizar sistemáticamente los datos en categorías que emergieron de los relatos de los docentes. Se realizó un análisis vertical y uno horizontal; el primero se centró en los soportes estructurales de cada relato de vida, clasificándolos y sintetizándolos en categorías de análisis de contenido; en el segundo se comparó cada perfil biográfico para identificar “patrones concurrentes, temas comunes o regularidades, solapamientos y divergencias” (Bolívar, *et al.*, 2001: 204). Además, se identificaron aquellos elementos que dieron respuesta a las preguntas de investigación (Sánchez, 2022b: 102) y también los que esbozaron propuestas de los maestros.

Para lo anterior se llevó a cabo un proceso de sistematización y marcado posterior a la transcripción de narrativas y observaciones, las cuales se compendiaron en 250 cuartillas. Se subrayaron fragmentos del texto en el archivo electrónico con diversos colores para los distintos temas (reuniones colegiadas, trabajo colegiado, prácticas pedagógicas, etcétera); además se imprimió el archivo y se hicieron descripciones breves al margen de las páginas. Como parte del proceso de sistematización, se generó un archivo de Excel en el que se diseñó una tabla con cinco hojas correspondientes a cada eje de análisis: reuniones colegiadas, trabajo colegiado, prácticas pedagógicas, indicadores académicos, propuestas y otros hallazgos. La tabla en cada hoja contenía columnas para la observación del informante, agrupadas en las categorías sur-

gidas. También se optó por un enfoque inductivo que aporta a las teorías a partir de los datos obtenidos y analizados sistemáticamente (Bolívar, *et al.*, 2001).

De las categorías derivadas de los ejes de análisis se crearon apartados mediante la triangulación interactiva de diversas historias referidas a un mismo tema (Bolívar, *et al.*, 2001: 204); en este caso el trabajo colegiado y las prácticas pedagógicas de los maestros con especial atención en los elementos clave que permitieron la interpretación. Así, en esta tarea de interpretar se empleó una triangulación con la teoría que permitiera una argumentación reflexiva que respaldara los hallazgos (Sánchez, 2022b).

RESULTADO Y DISCUSIÓN

Una revisión analítica conceptual acerca del trabajo colegiado en tanto estrategia de reforma educativa para el nivel medio superior llevó a reconocer la existencia de tensiones (Díaz, 2007) entre las coordenadas discursivas establecidas en los documentos normativos y lo que estas le significan a los maestros, quienes con su “captación activa [...] construyen una visión del mundo. Pero esa construcción se opera bajo coacciones estructurales” (Bourdieu, 1987: 133). Así, con el efecto de las estructuras que les rodean, los maestros reconocen la capacidad de transformar su realidad mediante su función en centros escolares donde ya existe una cultura escolar, lo que conlleva a hacer las adaptaciones pertinentes que posibiliten el cumplimiento a la norma en pro de la construcción de un entorno para el trabajo colegiado.

Tenemos que hacer esa mediación...; si el maestro tiene tres horas aquí y tres horas allá, bueno “hoy veinte aquí y luego te quedas allá”, porque de lo contrario estaríamos perjudicando al maestro totalmente, pero ha funcionado porque es obligatoria, y el maestro si no es carga horaria no va, de manera voluntaria no va (Rojas, 2021).

Por tanto, es la capacidad de agencia de los maestros lo que otorga el sentido final y que se hace evidente a través de lo que cada maestro enuncia sobre sus prácticas (Sánchez, 2022b). Así es como se visibilizaron las tensiones entre el DPO y la organización institucional de cada plantel, y se halló que las expectativas oficiales establecidas en los lineamientos para la operación de este tipo de trabajo en EMS y la dinámica real de las instituciones no se ajustan automáticamente.

No es como uno espera, no es tan fácil como que ya lo dijimos y de inmediato se pone en práctica. Hay una resistencia que se alcanza a observar muy marcada por parte de los docentes, no de todos, pero sí de algunos; una práctica tradicional que de pronto es difícil poderla modificar. A pesar de que se les sugiera, no alcanzamos a ver un cambio tan esperado (Rojas, 2021).

De acuerdo con lo anterior, aunque en los lineamientos referidos se plantea un enfoque académico para las reuniones colegiadas, hay maestros que consideran estos espacios más administrativos que académicos, por el tipo de asuntos que se abordan.

Las reuniones semanales están muy cargadas de temas administrativos, es ¿saben qué?, ya viene la evaluación, y ¿saben qué?, “hay que registrar esto”, “hay que ir a los cursos fulanos”, “hay que... Yo siento que iba más para atender estos asuntos, entonces ese espacio no daba la oportunidad como siento que lo ofrece el trabajo colegiado, de que el maestro estuviera más involucrado (Vergara, 2021).

Las percepciones de los maestros en relación con el trabajo colegiado son diversas y en ellas influye tanto su formación inicial como la experiencia construida dentro del nivel medio superior, donde destaca que la función que cada docente desempeña es un aspecto relevante que configura las expectativas que se tienen acerca del trabajo colegiado; aquellos docentes con funciones directivas generan altas expectativas y reconocen las ventajas de esta estrategia. Ante tal panorama, un docente expresó: “como directivo a mí me ayuda mucho, [...] esto me ha permitido; me ha exigido y me ha permitido darle rumbo a lo que yo planeo, pero desde la parte directiva” (Castañeda, 2021). Mientras que algunos de los informantes que desarrollan la docencia frente a grupo refirieron que en lo general no hay un efecto favorable perceptible en sus prácticas docentes (Sánchez, 2022b), hay otros que lo consideran un detonante para continuar aprendiendo fuera de estos espacios.

De repente como que me incita a prepararme, a buscar la información, a buscar el libro, a estudiarlo, y pues yo no sé si la mayoría esté en ese nivel, pero me preocupa mi situación de que no sé cómo resolverlo, de que tengo que estudiarlo. Ya es un pasito adelante, una ventaja el haber venido.¹

En el mismo sentido en que lo expresaron docentes con funciones directivas, las investigaciones de Zorrilla (2010) y Rodríguez y Barraza (2015) destacan las bondades de desarrollar reuniones de y para el trabajo colegiado, al considerarlas ideales para alcanzar los objetivos institucionales y un apoyo fundamental para superar los problemas que los profesores enfrentan en la cotidianidad del ejercicio docente; es decir, es útil para hacer frente a los problemas de rezago educativo que caracteriza al nivel medio superior (Zorrilla, 2010, citado en Sánchez, 2022a).

Uno de los factores relevantes tiene que ver con la falta de sistematización y seguimiento a los acuerdos que se toman, lo cual es señalado por los docentes como un problema recurrente: “no le veo mucho sentido; porque desde que empecé a trabajar siempre ha sido lo mismo, siempre se habla de lo mismo y no veo que se aplique” (Juárez, 2021); por consiguiente, la emoción generada en el marco de las reuniones por el planteamiento de metas o expectativas a alcanzar de manera colaborativa tienen un efecto similar al participar en un taller o conferencia de tipo “coaching”, donde aquello que se dijo se olvida porque no existe continuidad ni el seguimiento sistemático requerido (Sánchez, 2022b). Lo anterior impide que se reconozca a las reuniones de y para el trabajo colegiado como un espacio que potencialmente contribuya al fortalecimiento de las competencias pedagógicas de los docentes. Se destaca el hecho de que las condiciones laborales no son un asunto irrelevante asociado a la participación, o no, de los maestros en las reuniones de y para el trabajo colegiado. Y cabe resaltar que la condición vulnerable de algunos maestros eventuales en alguna plaza u horas frente a grupo incide en una mayor disposición para participar en actividades adicionales e incluso fuera de su horario laboral como las reuniones mencionadas líneas arriba. Así lo reconoce una de las maestras con función de directora: “siento que los maestros que son propuestas o que no son base, como que dan un poquito más de sí que los maestros que tienen base” (Aguilar, 2021).

Ahora bien, mientras que las coordinadas discursivas para la puesta en marcha del trabajo colegiado establecieron como uno de sus temas estratégicos el fortalecimiento de las prácticas pedagógicas, los hallazgos de la investigación dan cuenta de que no hay transformaciones significativas en tales prácticas; así, es frecuente que los maestros asignen un lugar sumamente relevante a la formación inicial y a su condición laboral.

Algunos maestros universitarios [...] se dedican únicamente a recibir, recibir y recibir sin pensar en que algún día ellos van a ser docentes, y llegan a las escuelas del nivel en que les toque trabajar, pero no saben enseñar, no saben dirigir el conocimiento de los alumnos, no saben hacerlos aprender o adquirir el conocimiento [...] hay maestros normalistas [a quienes] les pasa lo mismo también (Albarrán, 2021).

Estos hallazgos empíricos dan cuenta de que, con la reforma de 1997 en las Normales (instituciones formadoras de docentes), se instauraron reuniones de trabajo colegiado como una práctica obligatoria. Su puesta en marcha hizo evidente que el fortalecimiento de las prácticas pedagógicas no se da por decreto; es decir, no es posible apegarse a la propuesta solo porque así se establece en los documentos normativos; antes hace falta una actitud favorable, compromiso y responsabilidad. Y si bien hay avances, no siempre se alcanzan los objetivos planteados.

Pese a lo anterior, Chehaybar (2006) da cuenta de la percepción de los docentes de educación media superior y superior en relación con su formación y práctica docente, al plantear lo que puede considerarse un sustento importante para la práctica de trabajo colegiado cuando afirma que la interacción con otros profesores contribuye a la reflexión sobre su quehacer profesional, a fin de adquirir nuevos conocimientos que abran la posibilidad de cuestionar su experiencia y aspectos implicados en los procesos de enseñanza y aprendizaje que ocurren en el aula (Chehaybar citado por Sánchez, 2022a).

La especificación de lineamientos para la operación del trabajo colegiado en bachillerato, referente al fortalecimiento de competencias pedagógicas y disciplinares en los docentes del nivel medio superior (GEM, 2016), se acerca un poco a la propuesta de Chehaybar (2006) al poner énfasis en que los profesores aporten a una formación “basada en la reflexión de la práctica que genere una conciencia crítica sobre las necesidades educativas del país” (Chehaybar, 2006: 37, citado en Sánchez, 2022a); tal postura rebasa el enfoque técnico y práctico establecidos

en el documento oficial que norma el trabajo colegiado del nivel medio superior en el Estado de México.

En el sentido señalado, el planteamiento de las escuelas como comunidades de aprendizaje abre posibilidades de “reflexionar acerca de los modos de mejorar las condiciones del aprendizaje de los estudiantes, confiar en los colegas, pedir consejo y orientación a otros profesores, asumir responsabilidades en el funcionamiento de la escuela y realizar trabajo valioso en equipo” (Molina, 2003: 241). Esto se lee tanto en los documentos que norman el funcionamiento del trabajo colegiado como en las expresiones de algunos docentes respecto a lo que se espera de las reuniones con este fin.

Hay posibilidades, pero se requiere voluntad, comunicación, confianza, constancia. Yo creo que deberían lograrse las tres primeras cosas con la última: con la constancia pues podría llegar a haber apertura, comunicación sobre atención de problemáticas de la escuela, pues también, ya animados, pues pueden surgir las propuestas. [...] no es trabajo desperdiciado (Rivera, 2021).

La investigación evidenció una necesidad apremiante de contar con estrategias efectivas que contribuyan a la formación pedagógica y didáctica de los docentes del nivel medio superior, especialmente en el caso de quienes no fueron formados inicialmente para la docencia. Los maestros valoran el trabajo colegiado por campos disciplinares (que agrupan las UAC del currículum aún vigente) como espacios importantes para el intercambio de experiencias a través de las cuales pueden mejorar sus prácticas docentes, y donde sus saberes, configurados a través de su experiencia, son fundamentales. Por otro lado, la observación entre pares se propone como una práctica valiosa para la retroalimentación y mejora de las prácticas docentes, porque se mira

como una oportunidad no de que te observen, sino que puedas entablar diálogo con alguien, y en ese intercambio puedas tener otros referentes que te digan, [...] qué más se puede hacer, aparte de lo que estás haciendo, y seguramente con eso vas corrigiendo algunas cosas (Rivera, 2021).

Algunos docentes refieren haber participado en alguna estrategia de observación de la práctica docente, donde se destaca la necesidad de estructurarla mejor; esto es, dando más relevancia a la recuperación de aquellos procesos generados en las interacciones del trabajo áulico que en aspectos de forma, lo cual podría representar más carga administrativa. Ahora bien, en tanto la práctica docente en sí misma es un espacio de aprendizaje para la mayoría de los profesores de bachillerato, las finalidades de un trabajo colegiado que abone a la formación o fortalecimiento de las prácticas pedagógicas necesarias para el ejercicio docente (Herraiz, 2015, citado en Sánchez, 2022a) conllevan a visualizarlo como un espacio, aunque no el único escenario, que propicie la reflexión docente acerca de su práctica.

Si bien el análisis de indicadores académicos (tales como la aprobación, el aprovechamiento, la retención, eficiencia terminal, entre otros) son una práctica común, estructurada y sistematizada, la investigación permitió develar que no siempre incide en mejorarlos; asimismo, los hallazgos plantearon la necesidad de incidir en aspectos más cualitativos y de fondo como las interacciones educativas que se construyen en el aula entre el profesor y sus estudiantes (Razo y Cabrero, 2016, citadas en Sánchez, 2022b).

Derivado de los hallazgos, la investigación permitió apuntar hacia algunas propuestas y recomendaciones como fortalecer la formación continua a través de programas que aborden las necesidades pedagógicas y didácticas de los maestros a fin de traspasar los muros de los planteles o incluso de las zonas escolares, pues uno de los aspectos fundamentales es reconocer la necesidad de fortalecer las estrategias de formación para los maestros en servicio; algo que incluso las autoridades educativas reconocen dentro del Sistema Educativo Mexicano. Asimismo, es imprescindible mejorar el seguimiento a la estrategia de trabajo colegiado a través del establecimiento de mecanismos efectivos que hagan posible potenciar el uso y dar continuidad a cada uno de los acuerdos tomado en el contexto de las reuniones que se desarrollan en cada plantel.

No se obvia la necesidad de continuar haciendo investigaciones de corte cualitativo en el nivel medio superior que coadyuven a visibilizar el modo en que se ponen en marcha los diversos proyectos y programas enmarcados en el reciente Marco Curricular Común de la EMS de la Nueva Escuela Mexicana, el cual entre sus objetivos fundamentales plantea la vinculación con la comunidad, donde el trabajo colegiado entre maestros con diversos perfiles de formación

siga siendo la apuesta principal. Los retos y desafíos puestos en los maestros del nivel medio superior se ratifican ante la NEM, en tanto que la autonomía didáctica o el perfil de egreso de los estudiantes de bachillerato –alejado del enfoque por competencias– son un llamado a continuar con la mirada fija en el nivel, para que se contribuya con aportes que sean un insumo para quienes toman las decisiones y diseñan la política educativa.

CONCLUSIONES

La investigación se centró en las tensiones entre el discurso pedagógico institucional de los docentes de las escuelas preparatorias oficiales del Estado de México y el DPO presente en los documentos oficiales, en relación con el trabajo colegiado y las prácticas pedagógicas en el nivel medio superior. A continuación, se presentan los hallazgos clave en respuesta a las preguntas de investigación.

En relación con las concepciones del trabajo colegiado en las recientes reformas educativas del bachillerato, tras la revisión documental a los documentos normativos (eje de las reformas educativas al nivel en los últimos 30 años), se tiene que históricamente el trabajo colegiado se ha visto como una responsabilidad individual en la formación continua de los docentes. Por ejemplo, en reformas recientes como la RIEMS (2008) se promueve la participación colegiada en proyectos institucionales, buscando la autoformación a través del intercambio de experiencias. La revisión de los documentos posibilitó una percepción de cooptación y resistencia entre los docentes, quienes ven el trabajo colegiado como una imposición vertical del Estado y un modo de trabajar para contribuir a los objetivos de instancias superiores.

Asimismo, en relación con las concepciones de prácticas pedagógicas en las recientes reformas al bachillerato, se halló que estas buscan fortalecer las competencias pedagógicas de los docentes, aunque el enfoque pedagógico no siempre es claro y por lo general se delinear aspectos didácticos e instrumentales. Se destaca la necesidad de acompañamiento y apoyo institucional para que los docentes desarrollen propuestas pedagógicas efectivas que incidan en interacciones con el fin de brindar a los estudiantes apoyo pedagógico y emocional desde el enfoque de Razo y Cabrero (2016, citadas por Sánchez, 2022).

Respecto a la pregunta subsidiaria referente al modo en que se desarrolla el trabajo colegiado en el contexto de los planteles del nivel medio superior, ocurre que con el carácter de obligatoriedad de participación a las reuniones de y para el trabajo colegiado ha incrementado la asistencia; pero este hecho no garantiza una colaboración efectiva. Asimismo, las actividades desarrolladas durante estas sesiones de trabajo suelen centrarse en tareas seguras como la planeación docente, seguimiento a actividades curriculares y administrativas, aunque en muchas ocasiones sin que exista una reflexión profunda sobre las prácticas pedagógicas.

Referente a los hallazgos sobre las posibilidades del trabajo colegiado en relación con las prácticas pedagógicas, en general los docentes valoran el tiempo asignado para el desarrollo de reuniones con estos fines, pero reconocen que la organización de tiempos y espacios no es suficiente. Lo anterior plantea la necesidad de diseñar estrategias para la formación de maestros en servicio con mayores alcances. Para ello se sugiere fortalecer la observación entre pares y la retroalimentación como estrategias para mejorar las competencias pedagógicas.

Si bien en las coordenadas discursivas el trabajo colegiado en la EMS se lee como una respuesta a una lógica de eficiencia y autonomía de gestión (derivado de las tensiones entre el discurso pedagógico institucional y el discurso pedagógico oficial), también se miran las posibilidades y se valora la puesta en marcha de los saberes docentes. Sin embargo, para que esta estrategia sea efectiva, es crucial involucrar a los docentes en el reconocimiento de los contextos específicos mediante programas de formación continua para los colegas de educación media superior, caracterizados en su mayoría por la falta de formación para la docencia.

FUENTES CONSULTADAS

- Bourdieu, Pierre (1987), *Cosas dichas*, Argentina, Gedisa.
- Díaz, Mario (2007), “Reforma curricular, elementos para el estudio de sus tensiones”, en Angulo, Rita y Orozco, Bertha (coords.) *Alternativas metodológicas de intervención curricular en la educación superior*, México, Plaza y Valdés, pp. 63-90.
- Espinosa, María Eugenia (2008), “El trabajo colegiado en las escuelas normales y la evaluación de sus planes de estudio”, *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, (7), México, Universidad Veracruzana, pp.1-14.
- Laclau, Ernesto (1996), *Emancipación y diferencia*, Argentina, Editorial Ariel.
- Martínez, Felipe (2019), *El nuevo oficio del investigador educativo. Una introducción metodológica*, México, Universidad Autónoma de Aguascalientes-COMIE.
- Zorrilla, Juan Fidel (2010a), *El bachillerato mexicano: un sistema académicamente precario. Causas y consecuencias*, México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE).
- Zorrilla, Juan Fidel (2010b), *El futuro del bachillerato mexicano y el trabajo colegiado*, México, ANUIES.
- Barraza, Laurencia y Guzmán, Arturo (2007). *El trabajo colegiado en las instituciones formadoras y actualizadoras de docentes*, Memoria del IX Congreso Nacional de Investigación Educativa, Mérida, COMIE.
- Barraza, Laurencia y Barraza, Isidro (2014), Barraza Barraza, L., y Barraza Soto, I. (2014). “El colegiado y sus realidades”, *Revista Ra-Ximhai*, 10 (5), El Fuerte, México, Universidad Autónoma Indígena de México, pp. 467-480 <<https://goo.su/YJow2om>>, 8 de enero de 2019.
- Cheyaybar y Kuri, Edith (2006), “La percepción que tienen los profesores de educación media superior y superior sobre su formación y su práctica docente” *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XXXVI, México, <<https://goo.su/WLAgON>>, 8 de enero de 2019.
- Herraiz García, Fernando (2015), “Entre la formación inicial en la universidad y la vida laboral en la escuela de maestros y maestras noveles. Reflexionando en torno a identidades docentes y sus aprendizajes. Profesorado”, *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 19 (2), España, Universidad de Granada, <<https://goo.su/GsMa5>>, 8 de enero de 2019.
- Landín, Rosario y Sánchez, Sandra (2016), “El trabajo colegiado, un espacio para narrar las experiencias desde la práctica docente”, *Entreciencias: diálogos en la Sociedad del Conocimiento*, 4 (11), México, Universidad Nacional Autónoma de México, pp. 343-359, <<https://goo.su/5Fhud>>, 22 de diciembre de 2019.
- López, Araceli y Reyes, Ramón (2017), Trabajo Colegiado; Estrategia de Mejoramiento de las prácticas de enseñanza y de aprendizaje en la Escuela Normal de los Reyes Acaquilpan. Estudio de caso, San Luis Potosí, México, COMIE, <<https://goo.su/YotYP>>, 8 de diciembre de 2019.
- Martínez, Nadia; Ruiz, Edith I.; Galindo, Rosa M. y Galindo, Leticia (2015), “La investigación acción en el trabajo colaborativo colegiado como estrategia para mejorar la práctica docente”, *Campus Virtuales*, 4 (1), México, Universidad de Guadalajara, pp. 56-64, <<https://goo.su/jrtMD>>, 8 de enero de 2019.
- Molina, Enriqueta (2003), “Creación y Desarrollo de comunidades de aprendizaje: hacia la mejora educativa”, *Revista de Educación*, 337, España, Universidad de Granada, pp. 235-250, <<https://goo.su/RzY15>>, 8 de enero de 2019.
- Moreno, Tiburcio (2006), “La colaboración y la colegialidad docente en la universidad: del discurso a la realidad”. *Perfiles educativos*, 28 (112), México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, pp. 98-130 <<https://goo.su/OIO2FcC>>, 08 de enero de 2019.
- Ponce, Víctor M.; Campos, Clara y Fernández, María Del Carmen (2012), “El trabajo colegiado en la Escuela Normal Superior de Jalisco”, México, XII Congreso Internacional de Investigación Educativa (COMIE), <<https://goo.su/WHQht>>, 08 de enero de 2019.
- Romero, Graciela (2015), “El trabajo colegiado; suma de individualidades o construcción de identidades”, México, XIII Congreso Internacional de Investigación Educativa (COMIE), <<https://goo.su/aOPwN>>, 25 de enero de 2019.
- Sánchez, Camelia (2022a), “Trabajo colegiado en el bachillerato, posibilidades de investigación: un acercamiento al estado del arte”, *Praxis Educativa ReDIE*, 13 (25), Durango, México, pp. 27-42, <<https://goo.su/Uvg2>>, 10 de noviembre de 2024.

Santizo, Claudia (2015), El trabajo colegiado y el trabajo en equipo para la gestión de los planteles de educación básica y media superior, XII Congreso Nacional de Investigación Educativa del COMIE, México, <<https://goo.su/pZOZ>>, 25 de enero de 2019.

Sánchez, Camelia (2022b), “Trabajo colegiado y prácticas pedagógicas del docente de bachillerato en el contexto de las recientes reformas educativas”, Tesis de doctorado, Toluca, México, ISCEEM.

Gobierno del Estado de México (GEM) (2016), Lineamientos para el trabajo colegiado en Educación Media Superior. Gaceta de Gobierno del GEM <<https://goo.su/Vg6Dhw>>, 29 de octubre de 2024.

ENTREVISTAS

Aguilar, Rubí (2021), “Entrevista a colaboradora”, entrevistada por Camelia Sánchez Martínez, en Tejupilco, Estado de México, 13 de marzo de 2021.

Albarrán, Élfego (2021), “Entrevista a colaborador”, entrevistado por Camelia Sánchez Martínez, en EPO 61 de San Pedro Limón, Tlatlaya, 20 de mayo de 2021.

Castañeda González, Arturo Neri (2021). “Entrevista a colaborador”, entrevistado por Camelia Sánchez Martínez en las instalaciones de la Escuela Preparatoria Oficial Núm. 101 de Cerro del Campo, Amatepec, 9 de septiembre de 2021.

Juárez Bautista, Manuel (2021). “Entrevista a colaborador”, entrevistado por Camelia Sánchez Martínez en las instalaciones de la Escuela Preparatoria Oficial Núm. 61 de San Pedro Limón, Tlatlaya, 20 de mayo de 2021.

Rivera Rojo, Celso Arturo (2021). “Entrevista a colaborador”, entrevistado por Camelia Sánchez Martínez, en Tejupilco, 19 de mayo de 2021.

Rojas Bautista, Luis (2021). “Entrevista a colaborador”, entrevistado por Camelia Sánchez, en las instalaciones de la Preparatoria Anexa a la Normal de Santa Ana Zicatecoyan, 15 de noviembre de 2021.

Vergara Alonso, Eliseo (2021), “Entrevista a colaborador”, entrevistado por Camelia Sánchez Martínez en las instalaciones de la Escuela Preparatoria Oficial Núm. 61 de San Pedro Limón, Tlatlaya, 23 de mayo de 2021.

CAMELIA SÁNCHEZ MARTÍNEZ

Maestra en Investigación de la Educación y Doctora en Ciencias de la Educación por el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México (ISCEEM). Actualmente es docente investigadora en la división Tejupilco del ISCEEM. Pertenece al cuerpo académico “ISCEEM-CA-1. Educación y poder. Prácticas Educativas con infancias y juventudes en condición de vulnerabilidad”; también es colaboradora en la “Red de investigación Cátedra UNESCO. Vulnerabilidad e Inclusión Social” y la “Red internacional SIDISCI (Seminario Internacional de Diálogo Interdisciplinar y de Saberes en Comunidades de Investigación)”; miembro del equipo estatal de investigación “La educación media superior en el Estado de México. Situación presente y alternativas de inclusión escolar”. Durante más de 17 años se desempeñó en el nivel medio superior en distintas funciones. Ha investigado sobre distintas temáticas en el nivel medio superior: historia del nivel medio superior en la entidad, reformas educativas, trabajo colegiado, vinculación con la comunidad y pensamiento crítico, entre otras.

NOTAS

1 Observación realizada durante la jornada de trabajo colegiado de zona escolar, desarrollada el 14 de marzo de 2021.

La Política Nacional de Educación Inicial en México: un análisis desde el modelo *Cadena de Valor Público*

The National Policy on Early Childhood Education in Mexico: An Analysis from the Public Value Chain Model

Minerva Cruz García

 <https://orcid.org/0009-0009-2692-9057>

ISCEEM, México

minerva.cruz@isceem.edu.mx

Apolinar López Miguel

 <https://orcid.org/0009-0005-8656-5129>

ISCEEM, México

Apolinar.lopez@sceem.edu.mx

recibido: 17 de enero de 2025 | 6 de junio de 2025

ABSTRACT

A preliminary analysis of the National Early Childhood Education Policy published in 2022 is presented. The intention is to answer the question: how does this policy create public value for the care of girls and boys at this educational level? Through documentary research, this policy is explored using two analytical tools: 1) the Public Value Chain model and 2) the interpretation made by Marina Mattioli in 2019 for early childhood care and education services in Latin America.

With these two tools, the General Law on the Rights of Girls, Boys and Adolescents (LGDNNA) was analyzed, addressing the federal mandate and that of the 32 federal entities, as well as the creation of organizations for their care, in order to make visible the ways in which these flows are sustained, generating conditions for the provision of quality services to guarantee the rights of girls and boys from birth to three years.

Keywords: Public Policies, Educational Policies, Initial Education, Public Value Chain.

RESUMEN

Se presenta un análisis preliminar de la Política Nacional de Educación Inicial publicada en 2022. La intención es responder a la pregunta ¿cómo esta política crea valor público para la atención de niñas y niños de este nivel educativo? Es mediante una investigación documental que se realiza la exploración de dicha política utilizando dos herramientas de análisis: 1) modelo *Cadena de Valor Público* y 2) la interpretación que realizó Marina Mattioli en 2019 para los servicios de atención y educación para la primera infancia en América Latina. Con estas dos herramientas se analizó la Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (LGDNNA) y su concreción desde el mandato federal en las 32 entidades federativas, así como la creación de organismos para su atención, a fin de visibilizar las formas en que se sostienen estos flujos y las condiciones que generan para la provisión de servicios de calidad que garanticen los derechos de niñas y niños desde el nacimiento a los tres años.

Palabras clave: Políticas Públicas, Políticas Educativas, Educación Inicial, Cadena de Valor Público.

INTRODUCCIÓN

Mediante un análisis documental se compilaron y analizaron documentos normativos y de política vigentes a la fecha así como la consulta a los sitios oficiales (páginas web) de las Secretarías de Educación de las diversas entidades del país; esto, a fin de tener un mapeo de acciones de política educativa para posteriormente realizar el análisis de la Política Nacional de Educación Inicial (PNEI) utilizando el modelo *Cadena de Valor Público* (CVP) y la interpretación que realizó Marina Mattioli en 2019 para los servicios de atención y educación para la primera infancia en América Latina. El presente documento conforma la etapa preparatoria para una consulta con actores clave de las diversas entidades.

En consonancia, el modelo *Cadena de Valor Público* no es un método, ni tampoco define pasos y técnicas a seguir; más bien se trata de un mapa que identifica territorios a explorar y señala coordenadas para no perderse. Sus orígenes se sustentan en la teoría de los bienes públicos de la primera mitad del siglo XX por Musgrave (1939) y posteriormente Samuelson (1954) porque ofrece una solución a la provisión de bienes públicos y privados. En la actualidad, esta propuesta se utiliza para orientar el análisis de las políticas públicas que se conciben como el conjunto de acciones encadenadas para crear “valor público” (Hernández, 2015).

La interpretación que hace Marina Mattioli (2019) en el marco de una serie de análisis comparativos de políticas de primera infancia inscritos por IIPE-UNESCO de Buenos Aires, Argentina permite retomar el por qué se valora su pertinencia investigativa, y es por el hecho de que ayuda a la comprensión de las acciones del Estado mexicano para garantizar los derechos de niñas y niños de educación inicial; asimismo, facilita trazar un horizonte acerca de las tendencias, los logros y desafíos de la PNEI.

Nuestro punto de partida en este análisis es el reconocimiento al Estado como ente productor de actividades enlazadas que generan valor público dentro de una definida estructura social e histórica (Cruz, 2021). Como productor, el Estado generó la Política Nacional de Educación Inicial (PNEI) publicada el 07 de marzo de 2022, y para su comprensión se requieren herramientas de análisis, entre ellas, el modelo *Cadena de Valor Público*; cabe decir que existen otras disponibles para este mismo fin que facilitan el ordenamiento y entendimiento de la información.

Como ya se mencionó, nuestras dos herramientas para el análisis son *Cadena de Valor Público* (en adelante CVP) y la interpretación de los servicios de atención y educación de la primera infancia en América Latina. La herramienta CVP por su flexibilidad permite analizar las acciones del Estado desde tres dimensiones: regulación, producción y direccionamiento que en este análisis solo nos centramos en la dimensión de <regulación> porque nos ha permitido ver un nuevo ordenamiento de las relaciones sociales mediante sus normas y regulaciones en el ámbito federal y estatal. Con la interpretación de Marina Mattioli visibilizamos el posicionamiento de los Estados como garantes de derechos que los compromete a movilizar recursos y armonizar las leyes nacionales a los principios de la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN).

Con estas dos herramientas mapeamos lo que sucede en las entidades a la luz de la PNEI como ente regulador. Este esfuerzo justifica la forma de entender esta política de la mejor manera. Entonces es de suma importancia, desarrollar habilidades en la primera infancia; por ello, las normas se armonizaron con el propósito de dar una política a favor de las niñas y niños (NN) de los 0 días de nacidos a los 2 años 11 meses de edad, con el propósito de lograr un desarrollo íntegro en el marco de sus Derechos Humanos.

LA PNEI COMO UN NUEVO ORDENAMIENTO DE LAS RELACIONES SOCIALES: NORMAS Y REGULACIONES

La PNEI contiene los objetivos de la educación inicial, así como los principios rectores, propósitos y estrategias para impulsar “la provisión de servicios de calidad que fomenten el desarrollo integral de las niñas y los niños de cero a tres años como parte de la atención integral a la primera infancia” (DOF, 2022). Esta política forma parte de la Estrategia de Atención Integral a la Primera Infancia (ENAPI) emitida en marzo de 2020 cuyo propósito es materializar “la realización efectiva del conjunto integral de derechos de NN en esta etapa de vida” (SIPINNA, 2020: 7). Tal como se plasma en el objetivo general, se pretende potenciar el desarrollo integral de niñas y niños de cero a tres años en un ambiente rico en experiencias afectivas, educativas y sociales,

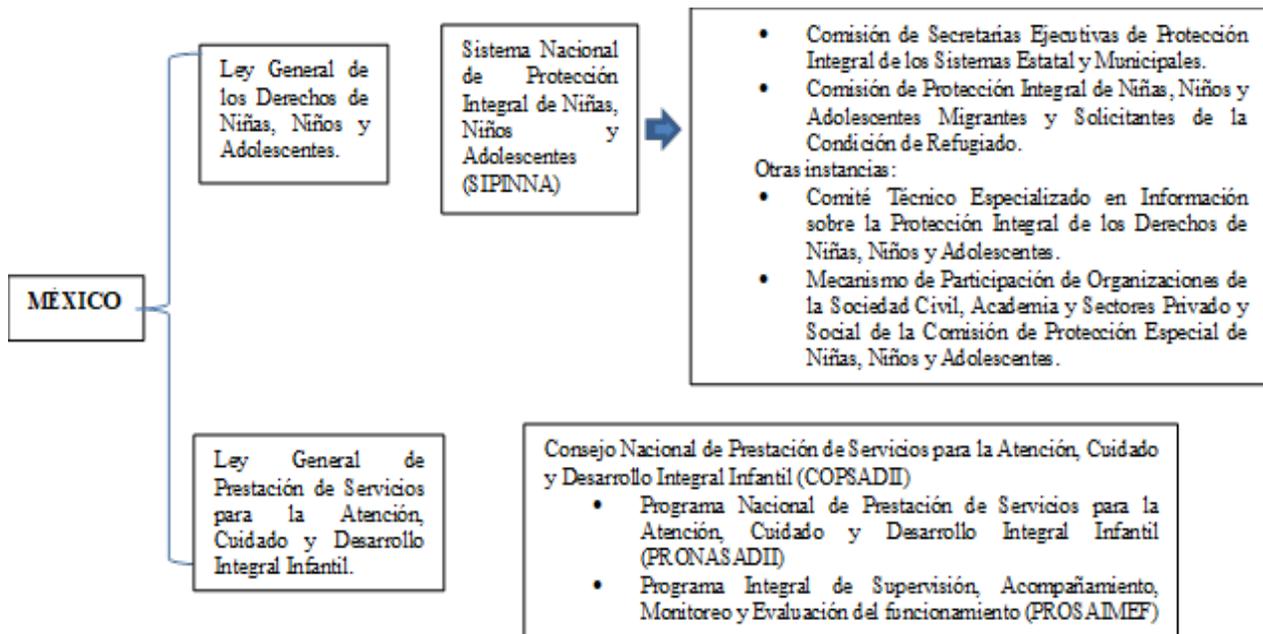
y el acompañamiento a las familias en las prácticas de crianza, con base en el acuerdo número 07/03/22 por el que se emite la Política Nacional de Educación Inicial.

Entonces, la articulación y la concreción de las acciones entre estos dos documentos normativos va generando valor público para la sociedad; es decir, se propician o fortalecen relaciones, se definen bienes, se deciden sobre los actores participantes, sobre las condiciones de participación y las acciones permitidas o limitadas (Hernández, 2015). De estas últimas, no basta solo con saberlo, sino que es necesario entender por qué se limita, por qué se permite y si todo este encuadre está configurando una situación que ayude a garantizar los derechos de las niñas y los niños de 0 a 3 años.

En este sentido, en la PNEI identificamos dos aspectos: tensiones y doble sentido que podrían alterar la naturaleza del “juego social”; es decir, operar sobre regulaciones específicas dentro de campos ya constituidos. Por ejemplo, una tensión se presenta cuando el Estado sanciona la obligatoriedad de la educación inicial a partir de 0 a 3 años porque está sustrayendo de la libre decisión de las familias la elección del momento de inicio de la trayectoria educativa de sus hijas e hijos, y al mismo tiempo se está comprometiendo a garantizar la provisión de servicios para todas y todos los niños de esa edad (Hernández, 2015).

Con respecto al doble sentido, se alude que, por un lado, se mira como flujo articulado y regulado de inversiones, bienes y servicios que se movilizan desde el Gobierno de México a través de la Secretaría de Educación Pública (SEP) para garantizar el cumplimiento de los derechos de NN en este nivel educativo. Por el otro lado, se ha de considerar la capacidad de operar de dos actores clave en el ordenamiento de las relaciones en las entidades: el Sistema Nacional de Protección Integral de Niñas, Niños y Adolescentes (SIPINNA), y el Consejo Nacional de Prestación de Servicios para la Atención, Cuidado y Desarrollo Integral Infantil (COPSADII) que lo conforman 71 instituciones para crear y sostener estos flujos en el sentido propuesto por la CDN. Estas dos vertientes generan efectos -resultados, impactos- en la vida social, como el comportamiento de los actores en la situación y el modo de intervención del propio sector público en ella (Hernández, 2015). (Véase el siguiente gráfico)

Gráfico. Leyes de protección integral e institucionalidad: actores clave en el ordenamiento de las relaciones en las entidades.



Fuente: elaboración propia con base en las categorías de análisis de la actividad del Estado y su institucionalidad en el cumplimiento de la LDNNA (Mattioli, 2019) y las dimensiones de la actividad del Estado del modelo de análisis de la cadena de Valor Público (Hernández, 2015).

El gráfico anterior muestra la base normativa de dos leyes: LGDNNA y LGPSACDII que sustentan la PNEI y las instituciones que se han formalizado para concretar dicha política.

¿QUÉ SUCEDE EN LAS ENTIDADES FEDERATIVAS A LA LUZ DE LA PNEI?

En el marco de la acción *regulatoria* encontramos que, el Estado Mexicano posiciona a la CDN a rango constitucional (un rango jurídico de igual primacía que las constituciones, específicamente en el artículo 3, párrafo 11), por el cual se formaliza la PNEI dentro del objetivo general que a la letra dice “Potenciar el desarrollo integral de niñas y niños de cero a tres años en un ambiente rico en experiencias afectivas, educativas y sociales, y el acompañamiento a las familias en las prácticas de crianza” (DOF, 2022:8).

En la Conferencia Mundial de Educación para Todos, celebrada en 1990, se hizo referencia a lo señalado en el Art. 5 referente a Ampliar los medios y el alcance de la Educación Básica: “el aprendizaje comienza con el nacimiento. Ello exige el cuidado temprano y la educación inicial de la infancia, lo que puede conseguirse mediante medidas destinadas a la familia, la comunidad o las instituciones, según convenga” (UNESCO, 1990:10)

Dichas acciones permitirán que todas y todos los niños tengan igualdad de oportunidades para su lograr su desarrollo, aunque vemos un reto desde dos vertientes: 1) incorporar a todas y todos los niños a algún servicio –escolarizado o no escolarizado- de educación inicial y 2) reconocer el potencial que tienen las familias para acompañar el desarrollo de sus NN porque no todas las familias requieren o desean hacer uso de algún servicio; otras deciden quedarse completamente a cargo de sus NN (Mejoredu, 2023). Lo que sí se puede facilitar es la integración escolar de niños procedentes de familias inmigrantes o de minorías culturales y lingüísticas.

Entonces, para lograr el objetivo general de la PNEI se establecen diversas estrategias con el fin de atender cada propósito específico. Una de ellas hace referencia a la creación de organismos como las Comisiones Estatales para la Primera Infancia; otra estrategia establece una organización de administración de los centros de atención infantil que pueden estar a cargo del sector público (por instituciones del ámbito de educación, desarrollo, seguridad social, entre otros), o bien a cargo de particulares, grupos comunitarios u organizaciones de la sociedad civil (DOF, 2022:11).

Las 32 entidades federativas posicionan la LDNNA como rango constitucional (algunos con reformas más actuales que otras, pero todas armonizadas con la Ley federal). En algunas entidades se conformaron organismos específicos para la protección integral de los derechos de NN desde el nacimiento hasta los tres años; por ejemplo, el Consejo Municipal de Aguascalientes del Sistema de Protección de Niñas, Niños y Adolescentes; el DIF Estatal a través de la Procuraduría de Protección de Niñas, Niños y Adolescentes, entre otros, tal como se muestra a continuación:

Tabla. DIMENSIÓN REGULATORIA. Leyes de protección integral e institucionalidad de las 32 entidades federativas.

Entidad Federativa	Ley de Protección integral	Organismos que crea/encarga
Aguascalientes	Ley de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes para el Estado de Aguascalientes. (Decreto en 2015; última reforma 2023)	Sistema Estatal de Protección Integral de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (SIPINNA); a cargo de la Secretaría General de Gobierno del Estado. Consejo Municipal de Aguascalientes del Sistema de Protección de Niñas, Niños y Adolescentes.
Baja California	Ley para la Protección y Defensa de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes del Estado de Baja California Decreto 2015; última reforma 2020	Sistema Estatal de Protección Integral de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (SIPINNA) a cargo de la Secretaría General de Gobierno del Estado.

Baja California Sur	Ley de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes del Estado de Baja California Sur.	Sistema Estatal de Protección Integral de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (SIPINNA) a cargo de la Secretaría General de Gobierno del Estado. DIF Estatal a través de la Procuraduría de Protección de Niñas, Niños y Adolescentes, la Subprocuraduría Estatal y la Coordinación de Adopciones y de Albergues.
Campeche	Ley de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes del Estado de Campeche	Sistema Estatal de Protección Integral de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (SIPINNA). Gobierno del Estado de Campeche
Coahuila	Ley del Sistema Estatal para la Garantía de los Derechos Humanos de Niños y Niñas del Estado de Coahuila de Zaragoza. Decreto en 2014; Última reforma 2021	Sistema Estatal de Protección Integral de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (SIPINNA); a cargo de la Secretaría General de Gobierno del Estado. Consejo Consultivo del Sistema Estatal de Protección Integral de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (SIPINNA)
Colima	Ley de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes del Estado de Colima Decreto en 2015; última reforma 2022	Sistema Estatal de Protección Integral de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (SIPINNA)
Chiapas	Ley de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes del Estado de Chiapas. Decreto 2015; última reforma 2017	Sistema Estatal de Protección Integral de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (SIPINNA) a cargo de la Secretaría General de Gobierno del Estado.
Chihuahua	Ley de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes del Estado de Chihuahua. Decreto 2015; última reforma 2023	Sistema Estatal de Protección Integral de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (SIPINNA) a cargo de la Secretaría General de Gobierno del Estado.
Ciudad de México	Ley de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes de la Ciudad de México. Decreto 2015; última reforma 2022	Sistema Estatal de Protección Integral de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (SIPINNA); a cargo de la Secretaría General de Gobierno del Estado.
Durango	Ley de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes del Estado de Durango. Decreto 2015; última reforma 2022	Sistema Estatal de Protección Integral de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (SIPINNA); a cargo de la Secretaría General de Gobierno del Estado.
Guanajuato	Ley de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes del Estado de Guanajuato Decreto 2015	Sistema Estatal de Protección Integral de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (SIPINNA); a cargo de la Secretaría General de Gobierno del Estado.
Guerrero	Ley Número 812 para la Protección de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes del Estado de Guerrero. Decreto 2015; última reforma 2016	Sistema Estatal de Protección Integral de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (SIPINNA); a cargo de la Secretaría General de Gobierno del Estado.
Hidalgo	Ley de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes para el Estado de Hidalgo Decreto 2015; última reforma 2018	Sistema Estatal de Protección Integral de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (SIPINNA); a cargo de la Secretaría General de Gobierno del Estado.

Jalisco	Ley de los Derechos de las Niñas, los Niños y Adolescentes en el Estado de Jalisco Decreto 2015	Sistema Estatal de Protección Integral de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (SIPINNA); a cargo de la Secretaría General de Gobierno del Estado.
México	Ley General De Los Derechos De Niñas, Niños Y Adolescentes Decreto 2014; última reforma 2022	Consejo Consultivo del Sistema Estatal de Protección Integral de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (SIPINNA)
Michoacán	Ley de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes del Estado de Michoacán de Ocampo Última reforma 2017	Sistema Estatal de Protección Integral de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (SIPINNA); a cargo de la Secretaría General de Gobierno del Estado.
Morelos	Ley de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes del Estado de Morelos Decreto 2015; última reforma 2018	Sistema Estatal de Protección Integral de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (SIPINNA); a cargo de la Secretaría General de Gobierno del Estado.
Nayarit	Ley de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes para el Estado de Nayarit Decreto 2015; última reforma 2016	Sistema Estatal de Protección Integral de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (SIPINNA); a cargo de la Secretaría General de Gobierno del Estado.
Nuevo León	Ley de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes para el Estado de Nuevo León Decreto 2015; última reforma 2023	Sistema Estatal de Protección Integral de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (SIPINNA); a cargo de la Secretaría General de Gobierno del Estado.
Oaxaca	Ley de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes del Estado de Oaxaca Decreto 2015; última reforma 2021	Sistema Estatal de Protección Integral de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (SIPINNA); a cargo de la Secretaría General de Gobierno del Estado.
Puebla	Ley de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes del Estado de Puebla Decreto 2015; última reforma 2022	Sistema Estatal de Protección Integral de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (SIPINNA); a cargo de la Secretaría General de Gobierno del Estado.
Querétaro	Ley de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes del Estado de Querétaro Decreto 2015; última reforma 2022	Sistema Estatal de Protección Integral de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (SIPINNA); a cargo de la Secretaría General de Gobierno del Estado. Comisión Permanente sobre Niñez y Adolescencia. Secretaría Ejecutiva del SIPINNA Querétaro
Quintana Roo	Ley de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes del Estado de Quintana Roo Decreto 2015; última reforma 2023	Sistema Estatal de Protección Integral de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (SIPINNA); a cargo de la Secretaría General de Gobierno del Estado.
San Luis Potosí	Ley de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes del Estado de San Luis Potosí Decreto 2017; última reforma 2018	Sistema Estatal de Protección Integral de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (SIPINNA); a cargo de la Secretaría General de Gobierno del Estado.
Sinaloa	Ley de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes del Estado de Sinaloa Decreto 2015; última reforma 2022	Sistema Estatal de Protección Integral de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (SIPINNA); a cargo de la Secretaría General de Gobierno del Estado.

Sonora	Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes Decreto 2014; última reforma 2023	Sistema Estatal de Protección Integral de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (SIPINNA); a cargo de la Secretaría General de Gobierno del Estado.
Tabasco	Ley de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes del Estado de Tabasco; última reforma 2017	Sistema Estatal de Protección Integral de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (SIPINNA); a cargo de la Secretaría General de Gobierno del Estado.
Tamaulipas	Ley de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes del Estado de Quintana Roo Decreto 2017; última reforma 2023	Sistema Estatal de Protección Integral de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (SIPINNA); a cargo de la Secretaría General de Gobierno del Estado.
Tlaxcala	Ley de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes del Estado de Tlaxcala Decreto 2015; última reforma 2017	Sistema Estatal de Protección Integral de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (SIPINNA); a cargo de la Secretaría General de Gobierno del Estado.
Veracruz	Ley de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes del Estado de Veracruz de Ignacio de la Llave Decreto 2015; última reforma 2021	Sistema Estatal de Protección Integral de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (SIPINNA); a cargo de la Secretaría General de Gobierno del Estado.
Yucatán	Ley de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes del Estado de Yucatán Decreto 2015; última reforma 2021	Sistema Estatal de Protección Integral de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (SIPINNA); a cargo de la Secretaría General de Gobierno del Estado.
Zacatecas	Ley de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes del Estado de Zacatecas Decreto 2015; última reforma 2018	Sistema Estatal de Protección Integral de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (SIPINNA); a cargo de la Secretaría General de Gobierno del Estado.

Fuente: elaboración propia con base en las categorías de análisis de la actividad estatal a fin de dar cumplimiento a la LDNNA (Mattioli, 2019), así como las dimensiones de la actividad del Estado, del modelo de análisis de la Cadena de Valor Público (Hernández, 2015).

La tabla anterior nos permite ver que, a nivel estatal, en casi todas las entidades se cuenta con una institución de SIPINNA; sin embargo, a nivel municipal aún falta por instalar 25% del sistema con sus respectivas secretarías ejecutivas (SIPINNA, 2023). Se observa también que, algunas entidades han creado instituciones como Consejos Consultivos (caso Coahuila y México); Comisión Permanente (caso Querétaro) que parece ser un esfuerzo valioso porque incorpora al proyecto en cuestión un valor más para la sociedad, eligiendo esta forma para realizarlo.

Otro aspecto refiere que la actividad estatal está regulada por la Ley de Protección integral y, a esta se armonizan todas las leyes estatales, salvo algunas entidades que agregan algún término al nombre; pero, todas están en el marco de los derechos de las niñas y los niños. También se observa que en algunas entidades difiere el año del Decreto de la reforma, algunas se apegan a 2014, otras a 2015, 2017, 2021 y la última 2023.

Otros documentos que forman parte de la cadena de valor público son los <planes de implementación>. En el artículo tercero transitorio de la PNEI se mandata a la Secretaría de Educación Pública emitir el *Plan de Implementación Nacional* dentro de los 180 días naturales contados a partir de la entrada en vigor del Acuerdo en que se publicó en la PNEI. En este Plan se establecerán las acciones puntuales para la ejecución de las estrategias para el logro de los propósitos específicos de la PNEI (DOF, 2022). A la fecha aún no se cuenta con este, por lo que, de manera general, diremos que el plan de implementación que se espera sea publicado en un futuro cercano determinará los marcos teóricos desde el cual fue pensado; se considerarán el o los tratados internacionales que lo legitimaran, precisará los actores y los organismos responsables de su implementación, entre otros.

OBSERVACIONES FINALES

Reconocemos que el Estado es un ente productor que genera actividades enlazadas que generan valor público dentro de una definida estructura social e histórica. Esto implica asumir que se demanda una adecuación permanente de la PNEI y sus intervenciones con las 32 entidades federativas.

La articulación de acciones entre instituciones debe tener propósitos claros hacia la búsqueda de la integralidad y el aprovechamiento de los espacios públicos para la educación inicial; asimismo, la temporalidad de acciones de control frente a diversas problemáticas representa los esfuerzos que merecen también un amplio reconocimiento, pero éstos son insuficientes.

En el plano de los derechos de NN, por ejemplo, resulta necesario que se avance para trascender en las tensiones que existen en la concepción de la educación inicial que consiste en una visión asistencialista *versus* educativa; visión biologicista en la que se ha asumido que la infancia es homogénea; visión economicista que se mira como una oportunidad de inversión, y la visión deficitaria en el reconocimiento de lo que conocen y hacen las familias para la crianza de sus hijas e hijos (Mejoredu, 2023). También es necesario reconocer a niñas y niños como <primeras infancias>, y no en singular porque estamos omitiendo la diversidad; entonces se reconoce que es fundamental su desarrollo integral; es así que, a través de las normas y políticas educativas, orientación y armonización, estaremos en posibilidades de que eso se logre.

Cabe señalar que las entidades federativas armonizan la ley federal sobre la protección integral de NNA, y desarrollan estrategias y acciones (estatales, regionales, municipales) para educación inicial a través de diversos organismos. Es complejo sostener estos flujos, generando condiciones para la provisión de servicios de calidad. A eso sumamos que, falta instalar 25% de sistemas municipales con sus respectivas secretarías ejecutivas a nivel nacional según SIPINNA, 2023.

Cabe señalar que la visibilización y la ratificación que hizo México de la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN) y sus implicancias para la normatividad nacional se plasman en la PNEI, donde se refuerzan programas existentes o bien surgen nuevas intervenciones para dar respuesta a las necesidades diagnosticadas. El impacto de la CDN ha sido central en los cambios de las últimas décadas en la educación inicial de nuestro país; sin embargo, se requieren más acciones para garantizar el cumplimiento de la LGDNNA; una de esas acciones es la emisión del *Plan de Implementación Nacional* de la PNEI.

Este análisis se realizó con estas dos herramientas: 1) modelo *Cadena de Valor Público* y 2) la interpretación que realizó Marina Mattioli en 2019 para los servicios de atención y educación para la primera infancia en América Latina. Cabe señalar que el estudio en cuestión nos ha permitido ver patrones de acción, actores que las configuran, aspectos sólidos y oportunidades que se abren para nuevas direcciones; también permite reflexionar acerca de ¿cómo mejorar el proceso de armonización entre el mandato federal y las leyes estatales a fin de garantizar la protección integral y los derechos de todas las niñas y todos los niños desde el nacimiento hasta los tres años?, ¿cómo superar las tensiones de las diversas visiones que se tienen en la educación inicial a partir de la LDNNA? y ¿de qué forma la PNEI consolida la cadena de valor público que va creando para la atención de niñas y niños de educación inicial?

FUENTES DE CONSULTA

- Cruz, Minerva (2021), Los servicios de Educación Inicial en México: un análisis desde el modelo de la Cadena de Valor Público. XVI Congreso Nacional de Investigación Educativa Ponencia. Puebla, México, <<https://goo.su/mp6Upc>>, 29 de octubre de 2024.
- DOF (Diario Oficial de la Federación) (2022), Acuerdo 07/03/22 por el que se emite la Política Nacional de Educación Inicial. Secretaría de Gobernación, <<https://goo.su/9eEJrg>>, 4 de noviembre de 2024.
- Hernández, Daniel (2015), El Modelo de la Cadena de Valor Público para el análisis de políticas. National University of General San Martín, <<https://goo.su/5jlOO>>, 4 de noviembre de 2024.
- Mattioli, Marina (2019), Los servicios de atención y educación de la Primera Infancia en América Latina, Buenos Aires, Argentina, UNESCO IPE, <<https://goo.su/Wxgo>>, 6 de noviembre de 2024.
- Mejoredu (Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación) (2023), Sugerencias para la Mejora de los Objetivos de la Educación Inicial en México, México, Gobierno de México, <<https://goo.su/4nsS4t>>, 7 de noviembre de 2024.
- Musgrave, Richard A. (1939), "The Voluntary Exchange Theory of Public Economy". Quarterly Journal of Economics, 53, pp. 213-237, <https://doi.org/10.2307/1882886>
- SIPINNA (Sistema Nacional de Protección Integral de Niñas, Niños y Adolescentes) (2023), Proyecto de Informe de Actividades, agosto 2022-noviembre 2022, México, Gobierno de México, <<https://goo.su/QC7MyL>>, 5 de noviembre de 2024.
- SIPINNA (Sistema Nacional de Protección Integral de Niñas, Niños y Adolescentes), (2020). Estrategia Nacional de Atención a la Primera Infancia, marzo 2020, <<https://goo.su/spU3x>>, 5 de noviembre de 2024.
- Samuelson, Paul A. (1954), "The Pure Theory of Public Expenditure". Review of Economics and Statistics. 36- (4), november, pp. 387-389. Versión en castellano publicada en Hacienda Pública Española, (5)-1970, pp. 165-167.
- UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura), (1990), Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje <<https://goo.su/5XPYw>>, 3 de noviembre de 2024.

LEYES ESTATALES -LDNNA (32 ENTIDADES FEDERATIVAS)

- Aguascalientes (2015), Ley de los derechos de las niñas, niños y adolescentes para el estado de Aguascalientes <<https://goo.su/TeT9>>, 08 de noviembre de 2024.
- Baja California Sur (2015), Ley de los derechos de niñas, niños y adolescentes del estado de Baja California sur. <<https://goo.su/qFhNi>>, 08 de noviembre de 2024.
- Campeche (2015), Ley de los derechos de niñas, niños y adolescentes del estado de Campeche, <<https://goo.su/hNHNffE>>, 08 de noviembre de 2024.
- Coahuila (2012), Ley para la protección de los derechos y deberes de las niñas, niños y adolescentes del estado de Coahuila, <<https://goo.su/RKsOCvH>>, 08 de noviembre de 2024.
- Colima (2012), Ley de los derechos y deberes de las niñas, los niños y los adolescentes del estado de Colima, <<https://goo.su/4S2YK>>, 09 de noviembre de 2024.
- Chiapas (2022), Ley de los derechos de niñas, niños y adolescentes del estado de Chiapas, <<https://goo.su/N2hdTQn>>, 09 de noviembre de 2024.
- Chihuahua (2015), Ley de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes del Estado de Chihuahua, <<https://goo.su/N2hdTQn>>, 09 de noviembre de 2024.
- Ciudad de México. (2015), Ley de los derechos de niñas, niños y adolescentes de la ciudad de México, <<https://goo.su/fmgRKeu>>, 09 de noviembre de 2024.
- Durango (2015), Ley de los derechos de niñas, niños y adolescentes del estado de Durango, <<https://goo.su/h4XqUW>>, 09 de noviembre de 2024.

- Guanajuato (2015), Ley de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes del Estado de Guanajuato, <<https://goo.su/C7m0DU>>, 10 de noviembre de 2024.
- Guerrero (2015), Ley número 812 para la protección de los derechos de niñas, niños y adolescentes del estado de Guerrero, <<https://goo.su/XHZQxTI>>, 10 de noviembre de 2024
- Hidalgo (2015), Ley de los derechos de niñas, niños y adolescentes para el estado de Hidalgo, <<https://goo.su/bz2OOS>> , 10 de noviembre de 2024.
- Jalisco (2015), Ley de los derechos de niñas, niños y adolescentes en el estado de Jalisco, <<https://goo.su/zrPWdmM>>, 10 de noviembre de 2024.
- México (2014), Ley general de los derechos de niñas, niños y adolescentes, <<https://shre.ink/tlce>>, 10 de noviembre de 2024.
- Michoacán (2015), Ley de los derechos de niñas, niños y adolescentes del estado de Michoacán de Ocampo, <<https://shre.ink/tlcp>>, 11 de noviembre de 2024.
- Morelos (2014), Ley de los derechos de las niñas, niños y adolescentes del estado de Morelos, <<https://shre.ink/tlc1>>, 11 de noviembre de 2024.
- Nayarit (2015), Ley de los derechos de niñas, niños y adolescentes para el estado de Nayarit, <<https://shre.ink/tlDf>>, 11 de noviembre de 2024.
- Nuevo León (2015), Ley de los derechos de niñas, niños y adolescentes para el estado de Nuevo León <<https://shre.ink/tlDk>>, 11 de noviembre de 2024.
- Oaxaca (2015), Ley de los derechos de niñas, niños y adolescentes para el estado de Oaxaca, <<https://shre.ink/tlg6>>, 11 de noviembre de 2024.
- Puebla, (2015), Ley de los derechos de las niñas, niños y adolescentes del estado de Puebla, <<https://shre.ink/tlgy>>, 11 de noviembre de 2024.
- Querétaro (2015), Ley de los derechos de niñas, niños y adolescentes del estado de Querétaro, <<https://shre.ink/tlgL>>, 11 de noviembre de 2024.
- Quintana Roo (2015). Ley de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes del Estado de Quintana Roo, <<https://www.congresoqroo.gob.mx/leyes/97/>>, 11 de noviembre de 2024.
- San Luis Potosí (2015). Ley de los derechos de niñas, niños y adolescentes del estado de San Luis Potosí, <<https://shre.ink/tlg9>>, 11 de noviembre de 2024.
- Sinaloa (2015), Ley para la protección de los derechos de niñas, niños y adolescentes del estado de Sinaloa, <<https://shre.ink/tlbz>>, 11 de noviembre de 2024.
- Sonora (2015), Ley de los derechos de niñas, niños y adolescentes del estado de Sonora <<https://shre.ink/tlbG>>, 12 de noviembre de 2024.
- Tabasco (2015), Ley de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes del Estado de Tabasco, <<https://shre.ink/tlbS>>, 12 de noviembre de 2024.
- Tamaulipas (2015), Ley de los derechos de niñas, niños y adolescentes del estado de Tamaulipas, <<https://shre.ink/tlbr>>, 12 de noviembre de 2024.
- Tlaxcala (2015), Ley de los derechos de las niñas, niños y adolescentes del estado de Tlaxcala, <<https://shre.ink/tlbT>>, 12 de noviembre de 2024.
- Veracruz (2015), Ley de los derechos de niñas, niños y adolescentes del estado de Veracruz de Ignacio de la Llave, <<https://shre.ink/tlbn>>, 12 de noviembre de 2024.
- Yucatán (2015), Ley de los derechos de niñas, niños y adolescentes del estado de Yucatán, <<https://shre.ink/tlMV>>, 12 de noviembre de 2024.
- Zacatecas (2015), Ley de los derechos de niñas, niños y adolescentes del estado de Zacatecas, <<https://shre.ink/tlMj>>, 12 de noviembre de 2024.

MINERVA CRUZ GARCÍA

Es Doctora en Ciencias Pedagógicas por el Centro de Estudios para la Calidad Educativa y la Investigación Científica en la Línea Gestión educativa, análisis y reforma de políticas educativas. Actualmente trabaja la perspectiva teórica- metodológica: cualitativa, hermenéutica, fenomenología y acción comunicativa. Docente investigadora del Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México. Entre sus últimas investigaciones destacan: *Sugerencias para la Mejora de los Objetivos de Educación Inicial en México (2023)*, Ciudad de México, Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación; “Los servicios de Educación Inicial en México: un análisis desde el modelo de la Cadena de Valor Público”, *XVII Congreso Nacional de Investigación Educativa* [ponencia reportes parciales o finales de investigación] (2021); *Sugerencias de elementos para la mejora de plan y programas de estudio de educación básica: análisis y propuestas en torno a los contenidos curriculares* (2021), Ciudad de México, Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación.

APOLINAR LÓPEZ MIGUEL

Es Doctor en Educación para la Paz y Convivencia Escolar. Línea de investigación: Educación para la Paz, Cultura de Paz, Transformación Pacífica de Conflictos. Docente-Investigador del Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México. Entre sus últimas publicaciones destacan: “El reconocimiento de las diferencias del otro para construir paz en el aula”, *Revista CoPaLa, Construyendo Paz Lationamericana*, (8), pp.81-89, 2019; “La falta de reconocimiento del otro, afecta la convivencia escolar” *Ra Ximhai Revista científica de sociedad, cultura y desarrollo sostenible*, 12(3), 445-455, (2016).



Retos y oportunidades de la mujer del medio rural para acceder a la educación superior

Challenges and opportunities for women in rural environments to access higher education

Elizabeth Guadalupe Chong González

 <https://orcid.org/0000-0002-7741-3597>

Universidad Digital del Estado de México

Universidad Autónoma del Estado de México

elizagu_80@yahoo.com

recibido: 6 de enero de 2025 | aceptado: 27 de mayo de 2025

ABSTRACT

Rural women play a fundamental role in sustaining their communities, being primarily responsible for essential activities such as homemaking, childrearing, and, in many cases, agricultural work. This study is the result of a theoretical approach aimed at identifying the challenges and opportunities rural women face in accessing higher education. It highlights that online schooling can be an excellent means of facilitating such access, as it narrows the gender gap and makes education accessible to all. It concludes that it is essential for governments to develop public policies that guarantee access to technology and the internet in rural areas, in order to promote their inclusion in online higher education.

Keywords: Women, Rural Areas, Higher Education, Online School.

RESUMEN

Las mujeres del medio rural desempeñan un rol fundamental en el mantenimiento de sus comunidades, siendo las principales responsables de actividades esenciales como el cuidado del hogar, la crianza de los hijos y, en muchos casos, del trabajo agrícola. Este estudio es el resultado de un acercamiento teórico orientado a identificar los retos y oportunidades que tiene la mujer rural para acceder a la educación superior. Se destaca que la escuela en línea puede ser un excelente medio para facilitar dicha educación, ya que disminuye la brecha de género y acerca la educación a todos y todas. Y se concluye lo siguiente: es primordial que los gobiernos elaboren políticas públicas que garanticen el acceso a la tecnología y al internet en el medio rural, con la finalidad de favorecer su inclusión en la educación superior en línea.

Palabras clave: mujer, medio rural, educación superior, escuela en línea.

INTRODUCCIÓN

En el medio rural, el acceso a la educación es limitado, especialmente en los niveles académicos superiores. Esta situación provoca que muchos estudiantes no continúen con sus estudios o se vean obligados a emigrar para continuar con su formación y tengan pocas o nulas posibilidades de retorno a sus lugares de origen. En el caso de las mujeres es complicado, no solo por las barreras económicas y sociales, sino por las culturales, lo que limita aún más su preparación profesional, enfrentándolas a retos de distinta índole. A pesar de ello, la educación representa un motor clave para impulsar las economías locales, puesto que una comunidad con mejor preparación educativa tiene el potencial de impulsar su desarrollo y crecimiento.

Una alternativa para poder ampliar la oferta educativa es a través de la educación en línea, la cual ha crecido considerablemente, producto de los avances tecnológicos y el acceso a internet en gran parte de los hogares. Cabe destacar que incluso se intensificó en los últimos tres años, derivado de la pandemia de Covid-19, debido a que se cambió la forma de impartir clases pasando de lo presencial a lo virtual con la finalidad de garantizar la continuidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Este modelo puede implementarse para fortalecer la educación rural y así contribuir a dar respuesta a las necesidades e intereses de los jóvenes y su entorno, al fomentar la igualdad de oportunidades tanto para hombres como para mujeres. El objetivo de este trabajo es identificar los retos y oportunidades de las mujeres del medio rural para acceder a la educación superior. Además, este estudio permite visibilizar su situación y los cambios que deben hacerse desde las políticas públicas para promover una educación igualitaria y de calidad, principalmente para las mujeres.

DESARROLLO

MUJERES EN EL ESPACIO RURAL

En el medio rural se pueden identificar diversos cambios; tradicionalmente se concebía en función de su número de habitantes, el acceso a los servicios y a las actividades económicas que allí se desarrollaban, ahora se caracteriza por ser un lugar en constante transición y transformación social (De Grammont, 2004; Grajales y Concheiro, 2009). El espacio rural hoy es un territorio más dinámico, multifuncional, con diversidad de actores y actividades, formando un entorno social donde las fronteras entre el ámbito rural y urbano se vuelven difusas y se influyen mutuamente (Casas Matiz *et al.*, 2023).

Asimismo, la situación de la mujer del medio rural ha sufrido importantes cambios, ya que ha aumentado su acceso al sistema educativo y al trabajo remunerado (Ruiz y Castro, 2011). No obstante, la mujer de este entorno requiere especial atención por sus formas de vida, modos de relacionarse y sus costumbres, pues en los ámbitos rurales su situación ha sido tradicionalmente marcada por barreras culturales, sociales y económicas. Ahora bien, aunque se han implementado políticas para promover la igualdad, aún persisten desigualdades arraigadas en normas culturales y en la valoración social de las mujeres en estas comunidades. En el espacio rural, ellas son el eje central en el sostenimiento de sus comunidades, ya que son las principales encargadas de actividades como el cuidado del hogar, la crianza de los hijos y en algunos casos del trabajo agrícola.

Tales responsabilidades suelen estar determinadas por normas socioculturales que restringen el acceso de estas mujeres a oportunidades de desarrollo personal, incluida la educación. Por ello, las políticas de desarrollo rural deben atender las necesidades y particularidades de cada sociedad, reconociendo las complejidades y desafíos que enfrentan las mujeres de entornos rurales (Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática [INEGI], 2020).

Históricamente, las mujeres han enfrentado una doble desigualdad; por un lado, las limitaciones propias de vivir en áreas con falta de infraestructura, servicios básicos y oportunidades laborales; por otro, la brecha de género que les asignan los roles tradicionales son barreras que no solo afectan su calidad de vida, sino perpetúan un ciclo de pobreza y exclusión (García Arteaga, 2022).

A pesar de que el acceso a la educación de la mujer rural se ha visto limitado, debido a su rol asignado de reproductora y cuidadora de menores, entre 1980 y 1990 se registró un au-

mento significativo en la tasa de escolarización general. En América Latina alcanzó 63.3% para la población femenina y 64.4% para la masculina (Bonder, 1994), lo que representó un avance en la equidad en la educación entre hombres y mujeres. Incluso estudios recientes muestran mayor número de mujeres que hombres en los niveles de estudios superiores como licenciatura y posgrado (Robles, 2023).

Cabe mencionar que actualmente la educación tiene un valor muy importante para la mujer en general, y para la mujer rural en particular, como lo menciona Maya Frades.

Para la mujer joven rural la educación tiene un valor que se extiende más allá del hecho de tener una profesión, en muchas ocasiones es la única forma de sentirse incluida en la sociedad. La escuela les entrega a estas jóvenes otra visión del mundo, otra perspectiva; desarrolla su autoestima (2006:10).

En México hay 64.5 millones de mujeres y 21.1% habitan en localidades rurales; el promedio de años cursados en la escuela es de 10.2 para las mujeres de zonas urbanas, mientras que para las que habitan en localidades rurales es únicamente de 7.3 años. Por otra parte, el tamaño de localidad se relaciona con una mayor participación económica, ya que en zonas urbanas 45.2% de las mujeres de 15 años y más se inserta en alguna actividad económica, mientras que en el espacio rural únicamente 31.6% (INMUJERES, 2021). Fortalecer su preparación académica permitirá a las mujeres rurales ver más allá de su entorno, incorporarse en el mercado laboral y mejorar su calidad de vida, lo cual impactará directamente en el bienestar de su comunidad.

EDUCACIÓN SUPERIOR FEMENINA EN EL MEDIO RURAL

La formación de tipo superior plantea una educación para la vida y para el trabajo; en lo económico responde a las demandas del sector productivo y en lo disciplinar a la movilización de los saberes (Irigoyen et al., 2011). En lo que respecta a la participación femenina en educación superior, esta experimentó un incremento significativo. En el caso latinoamericano, entre 1970 y 1985, el porcentaje de mujeres jóvenes en la matrícula universitaria aumentó de 35% a 45% (Bonder, 1994). En general, el número de estudiantes universitarias en todo el mundo ha superado al de los hombres universitarios desde 2002 (UNESCO, 2021); por lo que las mujeres no solo son mayoría estudiantil en centros universitarios, sino que además tienen más probabilidades de concluir la educación superior que sus homólogos masculinos (OCDE, 2020; UNESCO, 2017, citados por UNESCO, 2021). A pesar de que las mujeres han avanzado considerablemente en el nivel de educación en el medio rural, la problemática tiene vigencia pues el servicio educativo es de menor calidad que en la ciudad y situaciones adversas como altas tasas de ausentismo y deserción escolar están presentes.

El reciente estudio de Herrera Arias y Rivera Alarcón (2020), respecto a la transición a la educación superior en el espacio rural, revela que una limitante para que las mujeres continúen con los estudios es la dificultad económica, poco apoyo o nulo acompañamiento familiar, así como bajo rendimiento académico. Además, las estudiantes se han enfrentado a la escasa oferta educativa en sus comunidades, y en muchas ocasiones las que hay van encaminadas a áreas en las que no desean incursionar. Por consiguiente, se debe buscar ofertar una gama de carreras de distintas áreas que permitan atender las necesidades de su región, a fin de lograr el crecimiento social, cultural y económico de su lugar de origen.

Por otra parte, las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación han permitido conectar localidades geográficamente distantes unas de otras, por lo que pueden ser un recurso útil para acercar la educación al medio rural en donde no se cuenta con una oferta educativa presencial y sus habitantes tienen limitaciones económicas para poder acceder a esta.

Si bien la educación constituye un medio para el acceso a condiciones de bienestar (Sati-zábal et al., 2021), las políticas públicas deben propiciar la equidad para la mujer rural en cuanto a oportunidades de educación y empleo. Asimismo, la educación rural debe responder a las necesidades e intereses concretos de los jóvenes y su entorno, fomentando la igualdad de oportunidades (Maya Frades, 2006; García Arteaga, et al., 2022; Meza Ramírez, et al., 2022).

Por ejemplo, el estudio de Díaz Tepepa (2006) muestra la importancia de conocer las dinámicas familiares y las condiciones comunitarias, al momento de ver la viabilidad de crear programas educativos en el espacio rural con la finalidad de fortalecer la economía, promover la transferencia de conocimiento e impulsar el progreso del lugar, algo que requiere tiempo,

dinero y pasar por procesos burocráticos de autorización y revisión de presupuesto. Es así que la diversidad en la oferta educativa en línea es una buena alternativa para que las jóvenes encuentren una carrera que se adecue a sus preferencias y necesidades.

LA EDUCACIÓN EN LÍNEA EN EL MEDIO RURAL

La educación en línea, como lo menciona Sanabria (2020, citado por Meza Ramírez *et al.*, 2022), alude a los procesos didácticos de formación intervenidos a través del uso de la tecnología; también se destaca la articulación entre diversos elementos pedagógicos, versatilidad de herramientas, metodologías flexibles, uso de plataformas educativas y otras tecnologías que fortalecen el proceso de enseñanza-aprendizaje (Jardines, 2009; Ruz, 2021; Meléndez Grijalva, *et al.*, 2021; Meza Ramírez *et al.*, 2022), por lo que se ha vuelto una excelente opción para garantizar el derecho y la continuidad de la educación.

Dentro de las ventajas de la educación en línea destacan la adaptabilidad a las necesidades de cada estudiante; reduce las limitantes de tiempo y distancia; disminuye costos asociados a la asistencia a la escuela, libros uniformes alimentación; favorece la autonomía y fortalece el aprendizaje autogestivo y la administración del tiempo (Estupiñán Pedraza, 2017; Meléndez Grijalva, 2021; Meza Ramírez *et al.*, 2022).

Actualmente, la educación se ha diversificado, dando paso a múltiples formas de enseñanza, y ello favorece la incorporación de estudiantes con distintas limitaciones. Por otra parte, el aumento en los niveles educativos se traduce en un mejor desarrollo económico, lo que conlleva a una transformación social con equidad (Maya Frades, 2006). En el trabajo de Guerrero (2023) se constata que la educación en línea en el medio rural ha permitido incrementar la cobertura educativa en todos los niveles educativos, principalmente en el superior, señalando la incidencia que en esto tiene el apoyo familiar.

Debido a que el medio rural se caracteriza por su lejanía de algunas zonas urbanas y el poco o nulo desarrollo de la tecnología (Meléndez Grijalva, 2021; Meza Ramírez, *et al.*, 2022), es de vital importancia el que se fortalezca la conectividad en zonas apartadas para llevar la educación a sus jóvenes. Evidentemente este es un trabajo conjunto entre la sociedad y los gobiernos locales que deben apostar por una educación acorde con las necesidades rurales como eje potencializador que contribuya al desarrollo local, y por consiguiente al crecimiento regional y nacional (Meza Ramírez *et al.*, 2022).

En su investigación sobre las TIC en escuelas rurales, Molina Pacheco y Mesa Jiménez (2018) elaboran una propuesta con la finalidad de masificar el uso de estas tecnologías en zonas rurales como la instalación de kioscos digitales y zonas wifi públicas, el fortalecimiento de las bibliotecas como punto clave para el acceso a internet, así como el uso de las tecnologías de la información, lo cual sin duda brindará a cientos de mujeres jóvenes alternativas para que continúen con sus estudios superiores de modo virtual porque la opción presencial no existe en su entorno.

CONCLUSIONES

Los retos y oportunidades que enfrentan las mujeres del medio rural para acceder a la educación superior, a la vez de que reflejan la persistencia de desigualdades históricas representan esfuerzos por superarlas, pues a pesar de los obstáculos económicos, culturales y sociales, los avances tecnológicos y algunas políticas gubernamentales abren nuevas puertas hacia un empoderamiento educativo y social del entorno rural. No obstante, es esencial que se continúen fortaleciendo políticas públicas inclusivas que promuevan un cambio cultural que valore el derecho de las mujeres rurales a la educación como una herramienta clave para su desarrollo personal que beneficie lo comunitario.

Como se ha visto a lo largo de este escrito, la educación en línea es una muy buena opción para personas con limitaciones ya sea de tiempo, dinero o distancia. Y de manera particular, este estudio muestra que la educación digital puede ser una gran alternativa para que las mujeres del espacio rural continúen con su educación superior tomando en cuenta que la modalidad en línea cuenta con una amplia gama de carreras, lo cual reduce las limitantes a las que se enfrentan las estudiantes de comunidades rurales.

La revisión de la literatura permitió visibilizar el contexto de las mujeres rurales y la necesidad de crear las condiciones para que se desarrollen profesionalmente, a pesar de las adversidades tecnológicas que aún prevalecen en su entorno.

Por otra parte, si bien es cierto que un gran reto para las zonas rurales es el acceso a la tecnología e internet, con el apoyo de la sociedad y de los gobiernos locales, se pueden crear políticas públicas que cubran esta necesidad, lo cual traería múltiples beneficios porque ampliar la cobertura de la educación impacta de manera positiva en el crecimiento económico y social de las localidades rurales. De esta manera se podrá avanzar hacia una sociedad más equitativa, en donde la educación superior sea accesible para todos, independientemente de su origen o género.

FUENTES DE CONSULTA

- Banco Mundial (2011), *Informe sobre el desarrollo mundial. Igualdad de género y desarrollo*, <<https://shre.ink/tkl8>>, 19 de octubre de 2024.
- Bonder, Gloria (1994), “Mujer y Educación en América Latina: hacia la igualdad de oportunidades”, *Revista Iberoamericana de Educación*, 2 (6), Argentina, <<https://goo.su/UAb1tB>>, 19 de octubre de 2024
- Casas-Matiz, Elvia.I., Meneses-Báez, Alba.I., Ospina-Ortiz, Mariana. (2023). “Nueva ruralidad y política pública en Latinoamérica”, *Bitácora Urbana Territorial*, 33 (2), Colombia, Universidad Nacional de Colombia, pp. 227-240, <<https://goo.su/kJKsh>>, 12 de noviembre de 2024.
- De Grammont, Hubert (2004), “La nueva ruralidad en América Latina”. *Revista Mexicana de Sociología*, México, UNAM, pp. 279-301, <<https://goo.su/TIXbTP>>, 28 de noviembre de 2024.
- Díaz, María G. (2006). “Los saberes campesinos en debate con los modelos curriculares de la escuela rural mexicana de nivel medio y medio superior ¿un conflicto de saberes?”, en L. Oliva y R. Carrasco (coords.), *La Educación Rural en México en el Siglo XXI*, México, Centro de Estudios Educativos, A. C., pp. 307-325, <<https://goo.su/NYGDy>>, 27 de noviembre de 2024.
- Estupiñán, Lorena A (2017), “Educación para las mujeres en los contextos rurales desde una gestión educativa con enfoque de género”, *Gestión de la Educación*, 7 (2), Colombia, Escuela de Administración Educativa, pp.105-115 <<https://goo.su/U9LuHY>>, 12 de noviembre de 2024.
- García, Verónica F., Cruz, Erika. y Mejía, Carlos (2022), “Factores que impulsan e inhiben el empoderamiento femenino: una revisión de literatura”, *Reflexiones*, 101 (1), Costa Rica, Universidad de Costa Rica, pp. 1-19, <<https://goo.su/33UEH>>, 07 de noviembre de 2024.
- Grajales, Sergio. y Concheiro, Luciano (2009), “Nueva ruralidad y desarrollo territorial”. *Veredas*, Revista del pensamiento sociológico, (18), México, UAM, <<https://goo.su/vnzK>>, 09 de noviembre de 2024.
- Guerrero, Martín (2023), “Educación a distancia en comunidades rurales: logros y retos en educación superior”, *Cuadernos de Pesquisa*, (53), Sao Pablo, Brasil, Fundación Carlos Chaga, pp. 1-19, <https://doi.org/10.1590/198053149860>
- Herrera, Dolly y Rivera, Jhon (2020), “La educación rural: un desafío para la transición a la Educación Superior”, *Revista de estudios y experiencias en educación*, 19 (41), Colombia, Universidad Católica de la Santísima Concepción. Facultad de Educación, pp.87-105, <<https://shre.ink/tTSw>>, 12 de noviembre de 2024.
- Instituto Nacional de las Mujeres (2021), “Las mujeres rurales en México”, *Desigualdad en cifras*, 7(11), México, <<http://shre.ink/kTu3>>, 12 de noviembre de 2024.
- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (2020), *Población rural y urbana*. Censo de Población y Vivienda 2020, México, <<https://shre.ink/tTvE>>, 15 de noviembre de 2024.

- Irigoyen, Juan J., Jiménez, Miriam Y. y Acuña, Karla F. (2011), Competencias y Educación Superior. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16 (48), México, COMIE, pp. 243-266, <<https://shre.ink/tTCJ>>, 12 de noviembre de 2024.
- Jardines, Francisco J. (2009). “Desarrollo histórico de la educación a distancia”, en: *Innovaciones de Negocios*, 6(2), México, Universidad Autónoma de Nuevo León, pp.225-236, <<http://eprints.uanl.mx/12521/1/A5.pdf>>, 20 de noviembre de 2024.
- Maya Frades Valentina (2006), “La educación de las mujeres en el medio rural”, *Convergencia con Europa y cambio en la universidad*, XI Conferencia de Sociología de la Educación, España, Universidad de Salamanca, <<https://shre.ink/tTZ3>>, 21 de noviembre de 2024.
- Meléndez, Perla, Carrera Celia y Madrigal, Josefina (2021), “Desafíos educativos en ambientes virtuales: escuelas rurales y urbanas”, *Propósitos y Representaciones*, 9 (3), Chihuahua, México, Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua, <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2021.v9n3.1333>
- Meza José L., Domínguez Evelin T., Murillo, Nelly E. y Cedeño, Carolina (2022), “Modalidad virtual y su impacto educativo en la zona rural de Manabí”, *Polo del conocimiento*, 7 (70), Ecuador, pp. 104-115, <<https://shre.ink/tTNY>>, 29 de octubre de 2024.
- Molina Pacheco, Luis E. y Mesa Jiménez, Fredy Y. (2018). “Las TIC en escuelas rurales: realidades y proyección para la integración”, *Praxis y Saber*, 9 (21) Colombia, pp. 75-98, <<https://shre.ink/tTNI>>, 25 de noviembre de 2024.
- Robles, Daniel (2023), “Más mujeres en la comunidad estudiantil”, *Gaceta UNAM*, México, UNAM, <<https://shre.ink/tTN1>>, 2 de diciembre de 2024.
- Ruiz, Patricia y Castro María del Rosario (2011), “La situación de las mujeres rurales en América Latina”, *Mujer Rural: Cambios y persistencias*, Perú, Centro Peruano de Estudios Sociales, pp. 1-37, <<https://shre.ink/tTwe>>, 29 de octubre de 2024.
- Ruz, Carlos (2021), “Educación virtual y enseñanza remota de emergencia en el contexto de la educación superior técnico-profesional: posibilidades y barreras”, *Saberes Educativos*, (6), Chile, pp. 128-143, <<https://shre.ink/tTOE>>, 20 de noviembre de 2024.
- Satizábal, Santiago; Umaña, Milena; Ospina, Claudia y Penagos, Ángela (2021), “Educación superior rural, desafíos y oportunidades para su desarrollo”, *Documento de trabajo N° 268. Proyecto “Jóvenes rurales y territorios: una estrategia de diálogo de políticas”*, Bogotá, Colombia, RIMIPS, <<https://shre.ink/tTOa>>, 27 de noviembre de 2024.
- UNESCO (2021), *Mujeres en la educación superior: ¿la ventaja femenina ha puesto fin a las desigualdades de género?*, Francia, <<https://shre.ink/tTJh>>, 25 de noviembre de 2024.

ELIZABETH GUADALUPE CHONG GONZÁLEZ

Es licenciada en Actuaría Financiera, Maestra en Economía y Doctora en Ciencias, por la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEMex). Actualmente es asesora y desarrolladora de contenidos de Doctorado para la Universidad Digital del Estado de México (UDEMEX). Ha participado como ponente en congresos nacionales e internacionales. Sus publicaciones recientes son: Chong- González, E. G. (2023). El papel de las universidades en México para potencializar el emprendimiento. *Revista Digital Udemex*, 4(2), 19-24. <https://udemex.edu.mx/Edicion11Mayo-Agosto2023> y Chong- González, E. G. & Londoño- Montoya, S. (2021). Emprendimiento de jóvenes universitarios en agronegocios. En S. Londoño Montoya. M. T. Carreño Bustamante, S. Constanza Cañon y V. González Carreño (Eds), *Vinculación y Desarrollo* (53-62). Universidad de Manizales. <https://ridum.umanizales.edu.co/xmlui/handle/20.500.12746/6286>

La investigación colaborativa en el ISCEEM: retos y trayectorias

Collaborative research at ISCEEM: challenges and trajectories

Nohemí Preza Carreño

 <https://orcid.org/0009-0005-8111-8215>

ISCEEM, Mexico

nohemi.preza@isceem.edu.mx

Rebeca Flores García

 <https://orcid.org/0000-0002-7700-0979>

ISCEEM, Mexico

rebeca.flores@isceem.edu.mx

Nohemí García Zepeda

 <https://orcid.org/0009-0008-5195-6076>

ISCEEM, Mexico

nohemi.garcia@isceem.edu.mx

Olga Lidia Malvaez Sánchez

ISCEEM, Mexico

olga.malvaez@isceem.edu.mx

recibido: 23 de enero de 2025 | aceptado: 15 de junio de 2025

ABSTRACT

Collaborative research presents different challenges. One of them is to decide about the methodological approach to conduct the research coherently. Also, to have the opportunity of creating mixed groups that include various educational actors. This becomes more complex when the research projects involve studying both macro and micro levels, as well as collaboration between groups of researchers and other educational actors. This is the current challenge faced by the Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México, since, according to its new attributions, the institute has proposed the development of projects about 15 state-level educational topics. These projects must contribute to explaining certain issues in education and to solving them in collaboration with the involved educational actors. In order to achieve this, some groups of researchers have opted for Participatory Action Research, taking on the challenges of this approach and creating their own trajectories.

Keywords: Participatory Action Research, Collaborative Research, Educational Actors, ISCEEM.

RESUMEN

La investigación colaborativa presenta diferentes desafíos, entre los que se encuentra la elección de un camino metodológico que permita llevarla a cabo congruentemente; también comprende la conformación de grupos mixtos en los que se incluyen diferentes actores educativos, esto resulta aún más complejo cuando se trata del desarrollo de investigaciones desde el nivel macro hasta el micro en las que participan colectivos de investigadores con otros actores educativos. En esta ocasión el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México como ente educativo, y en congruencia con sus nuevas atribuciones, ha planteado el desarrollo de proyectos con respecto a 15 temáticas educativas estatales que han de contribuir a la explicación de ciertas problemáticas educativas y a su solución, colaborando con los actores involucrados. Para ello, algunos de los colectivos de investigadores han optado por la Investigación Acción Participativa, enfrentado los retos y generando sus propias trayectorias, a fin de dar cuenta desde la mirada de cuatro integrantes de diversos colectivos.

Palabras clave: investigación acción participativa, investigación colaborativa, actores educativos, ISCEEM.

INTRODUCCIÓN

El dinamismo social plantea constantemente nuevas exigencias y desafíos a sus sistemas educativos. La gestión del cambio resulta clave para que las organizaciones logren transformarse, lo que requiere el reconocimiento de las implicaciones de dichos cambios entre sus integrantes, en sus procesos y actividades, que conlleva a adoptar nuevas estrategias, estructuras y culturas (González, 2010).

Existe una tendencia cada vez mayor para abordar los desafíos sociales más apremiantes a través de la colaboración y el trabajo en equipo, en detrimento de acciones individuales y aisladas. Cada vez hay un mayor reconocimiento de que la sinergia generada por esfuerzos colectivos y los logros alcanzados en comunidad superan con creces la efectividad de las soluciones propuestas de manera individual (Martínez, *et al.*, 2015). Por ello, la Investigación Acción Participativa (IAP), desarrollada por grupos mixtos representa una oportunidad para consolidar propuestas de solución a los desafíos actuales de la educación.

Para impulsar la investigación científica las estrategias y líneas de acción del Plan de Desarrollo Estatal 2023-2029 se plantea ampliar la investigación colaborativa, así como el fortalecimiento de los vínculos entre los diferentes actores. Ante ello, el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México (ISCEEM) se enfrenta a la necesidad de repensar/replantear y fortalecer la investigación educativa que se desarrolla en el contexto de la redefinición de sus atribuciones y marcos legales; cabe señalar que en la actualidad es fundamental que los centros de investigación se enfoquen en la investigación colaborativa, orientada al beneficio social y a la solución de problemas educativos concretos en la comunidad, bajo un enfoque social y territorial.

Mediante este ensayo algunas de las integrantes de diversos colectivos del Instituto buscan compartir sus miradas sobre la manera en que se están encaminando las investigaciones en que participan, como un primer referente que documenta la experiencia de otras formas de investigar. Ello, no representa la perspectiva ni experiencia de todos los investigadores del Instituto, sino las propias en las que coinciden.

La primera sección brinda un panorama de las implicaciones que conllevan las responsabilidades del Instituto como órgano desconcentrado de la Secretaría de Educación, Ciencia, Tecnología e Innovación (SECTEI), cuyo compromiso de carácter social es contribuir en la mejora del Sistema Educativo Estatal. Así, se enfrentan grandes retos para consolidar grupos de investigación robustos que logren impactar el sistema educativo mexiquense. En la segunda sección se explica el papel de la Investigación Acción Participativa (IAP) como un camino metodológico que implica trabajar con grupos mixtos; es decir, el involucramiento de diferentes agentes y perspectivas con respecto a una misma problemática, la oportunidad de realizar una participación colectiva en las fases de diagnóstico, diseño, implementación, planificación y evaluación. En la tercera sección se comparten las trayectorias gestadas por los colectivos para desarrollar un proyecto a nivel macro; se hace una distinción de trayectorias: directas, indirectas y focalizadas. La última sección del ensayo plantea posibles aportes de los actores educativos participantes en los proyectos, y destaca el rol de cada uno, pues va configurando su intervención de acuerdo con los compromisos y en adherencia a los objetivos que persigue cada proyecto.

RETOS Y COMPROMISOS DE LA INVESTIGACIÓN COLABORATIVA EN EL ISCEEM

La dinámica social está asociada con el desarrollo y la investigación científica; es así como, la legislación educativa actual reconoce este hecho y prescribe esta relación a través de diferentes documentos. En el capítulo V de la Ley General de Educación, Artículo 52 se señala que:

El Estado garantizará el derecho de toda persona a gozar de los beneficios del desarrollo científico, humanístico, tecnológico y de la innovación, considerados como elementos fundamentales de la educación y la cultura. Promoverá el desarrollo, la vinculación y divulgación de la investigación científica para el beneficio social (SEP, 2019: 59).

Se identifican grandes retos, como la vinculación. Con esta actividad estratégica se pretende dejar de mirar la investigación como indicador de excelencia en las instituciones, para dar paso al desarrollo de proyectos vinculantes que beneficien directamente a la sociedad. En el Artículo 53 se asigna a las autoridades educativas la responsabilidad de promover acciones para

fortalecer a los grupos de investigación científica, humanística y tecnológica en las instituciones públicas de educación y centros de investigación, y establece e objetivo de impulsar políticas y programas que fomenten la participación activa de las instituciones de educación superior en el desarrollo de la ciencia, humanidades, tecnología e innovación, asegurando que su aplicación contribuya a la resolución de problemas y necesidades en los ámbitos nacional, regional y local. En este sentido, las instituciones de educación superior y los centros de investigación requieren repensar las formas de desarrollo de la investigación para ser más protagónicos en la atención a problemas sociales y aportar información que sume a la detección y atención de necesidades.

Ahora bien, en el Capítulo V, Artículo 34 de la Ley de Educación del Estado de México, se reconoce que “toda persona podrá gozar de los beneficios del desarrollo científico, humanístico, tecnológico y de la innovación, considerados como elementos fundamentales de la educación y la cultura” (POGG, 2024: 12).

El Artículo 35 precisa que la investigación en ciencias sociales, particularmente en educación, se convertirá en un pilar para la toma de decisiones en política educativa, garantizando que responda a las diversas necesidades de la población en todo el territorio mexicano.

El llamado es inminente y con ello el compromiso de todas las instituciones implicadas en vigilar, operar y darle sentido a la normatividad vigente. También resultará importante visibilizar los compromisos para dar valor, sentido y significado a las intenciones legislativas, que resonarán solo si los investigadores le dan vida al interior de las acciones, teniendo el compromiso con la sociedad mexicana.

El Plan de Desarrollo del Estado de México (PDEM) 2023-2029 devela un abandono de la producción de conocimiento y el desarrollo científico, tecnológico, así como la falta de innovación comprometida con el progreso social. Se añade la insuficiente valoración de la investigación y el escaso apoyo a las ciencias sociales, humanidades, exactas, y a la investigación en educación. Es importante considerar el posicionamiento que el Estado de México se ubica en los últimos lugares a nivel nacional, según el Índice de Competitividad Estatal 2023, ocupando la posición 29 en centros de investigación y el lugar 21 en patentes registradas; en cuanto a la participación de la entidad en el Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores (SNI) es mínima (2,428 de 43,952), y la presencia de investigadores en el campo educativo es aún menor (Instituto de Competitividad Estatal AC., 2023).

Estas cifras alarmantes nos demandan sumar esfuerzos para generar investigaciones que convoquen a investigadores, autoridades educativas, docentes y otros actores educativos involucrados de forma directa o indirecta en las problemáticas sociales que aquejan a nuestra entidad; por una parte, impulsar la investigación colaborativa como el puente que permita unir los conocimientos y experiencias que están inmersos en la comunidad. Sin lugar a duda, el ISCEEM consciente de ello, busca colaborar y construir el conocimiento entre las comunidades educativas e investigadores con la firme convicción de que este tipo de investigación gestará la información que dé cuerpo a la política pública educativa. De este modo, sus hallazgos y resultados serán insumo para el desarrollo y aplicación del conocimiento en beneficio de la sociedad, y con ello ocurrirán sinergias para sumar y consolidar una comunidad de investigadores con perfiles académicos, orientados a las ciencias de la educación, estudiantes de posgrado, autoridades educativas de diferentes niveles, docentes, estudiantes e integrantes de la comunidad integrados en comunidades de diálogo, reflexión y acción.

En ese sentido resulta relevante señalar el Acuerdo de la Gobernadora del Estado por el que se reforma el diverso por el que se crea el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México (POGG, 2024), en dicho documento se delinearán las rutas para atender estos retos y compromisos. Por otro lado, en el PDEM y el Programa Sectorial Bienestar Social 2024-2029 se estipula impulsar y fortalecer la investigación científica para contribuir al desarrollo económico, social y comunitario, mediante el conocimiento útil para la educación. En consecuencia, se determina el fortalecimiento del Instituto para que “desarrolle investigación educativa vinculante de trascendencia social que arroje como resultado políticas públicas educativas” (POGG, 2024: 1810-1811).

Según el Acuerdo anterior, el ISCEEM ha apostado por reconfigurar la tradición investigativa de un acto individual a un acto colectivo, estableciendo vínculos interinstitucionales a nivel local, nacional e internacional. Con ello, se busca promover la investigación colaborativa, gestando

comunidad entre los diversos actores educativos. Esta tarea es ardua y compleja, pero como lo advierte León *et al.* (2021) permitirá salir de la zona de confort, rompiendo inercias institucionales que no siempre han propiciado que los hallazgos de las investigaciones sean referentes de la política pública educativa. De este modo, será posible buscar caminos para contribuir a la atención educativa de la sociedad mexicana.

La investigación colaborativa implica sumar esfuerzos, como lo señalan Medina, *et al.*, (2011) en el marco del compromiso de un grupo de profesionales que permita establecer sinergias para incrementar tanto la capacidad de conocimiento; llegar a reflexiones en torno a la teoría y la práctica; analizar la realidad educativa con distintos lentes; así como, mejorar la calidad de la tarea investigativa. Dichos autores puntualizan que la investigación colaborativa supone comprensión, control crítico y sucesivas reconstrucciones. Por ello, el ISCEEM busca construir conocimiento en el marco de la colaboración y ha iniciado diversas alternativas para vincularse institucionalmente mediante convenios con universidades nacionales y extranjeras, e instituciones de la entidad.

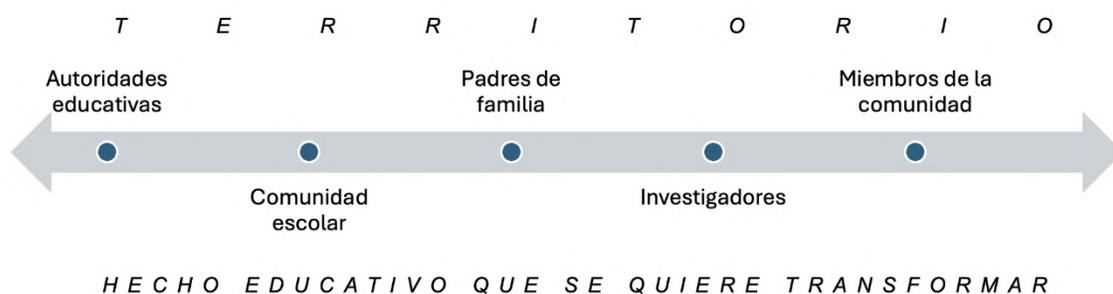
LA INVESTIGACIÓN COLABORATIVA Y LA INVESTIGACIÓN ACCIÓN PARTICIPATIVA PARA LA CONFIRMACIÓN DE EQUIPOS MIXTOS

Si bien existe un amplio abanico de posibilidades epistémicas y metodológicas que coadyuvan a una investigación colaborativa con un enfoque social y territorial, la Investigación Acción Participativa (IAP) por su naturaleza es coherente con este posicionamiento. De aquí que algunos colectivos de investigadores del ISCEEM han optado por la IAP como camino metodológico, entendiéndola como “un tipo de colaborativa que nace de las necesidades y preocupaciones compartidas por un grupo o actor social. A partir de ello, comunidad y academia se alían para identificar prioridades investigativas y posibilidades de transformación que se retroalimentan” (Gutiérrez, 2022: 91).

Entre las principales características de la IAP, a decir de Kemmis y McTaggart, (1992) se encuentran la colectividad, la colaboración, el aprendizaje orientado a la praxis, la conformación de comunidades autocríticas y la progresión. Así, su planeación y desarrollo precisan comprender el entramado territorial, por lo que la participación de diferentes agentes contribuye a la travesía de este proceso. Por ello resulta relevante la conformación de grupos mixtos, que integren diversas figuras educativas, como autoridades, docentes, investigadores, etcétera.

El involucramiento de diferentes actores y perspectivas en torno a una preocupación común posibilita la superación de una mirada en un solo sentido, creando la oportunidad de una participación colectiva, en donde cada uno de los integrantes aporta elementos para comprender la complejidad del territorio donde ocurre el hecho educativo que se quiere transformar (Ver Figura 1).

Figura 1. Integración de grupos mixtos en IAP



Fuente: elaboración propia.

Para Lewin, 1946, citado en Kemmis y McTaggart, 1992:12, la IAP es un “proceso de pedaleos en espiral, cada uno de los cuales se compone de planificación, acción y evaluación del resultado de la acción”, con la antesala de la necesidad de un cambio o mejora. A lo largo de

este proceso, cada curva puede enriquecerse con las perspectivas, necesidades, conocimientos y saberes de los agentes involucrados (Ver Figura 2).

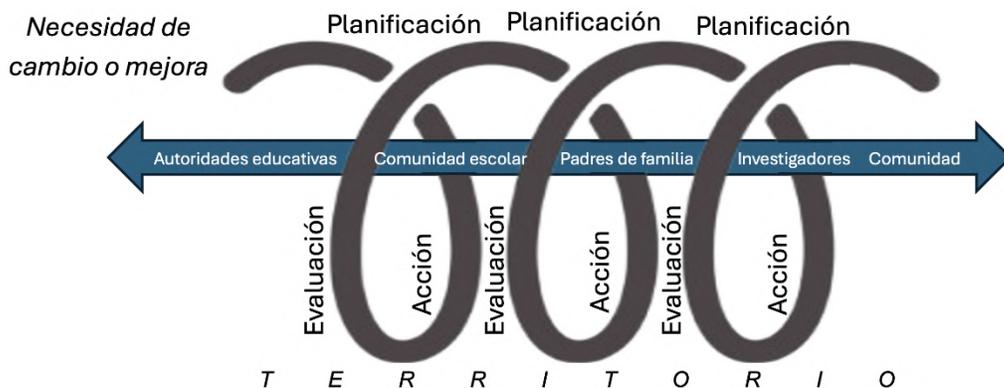
Resulta imprescindible tener presentes las aportaciones de cada agente involucrado en el proceso, con base en sus facultades, conocimientos, experiencias y alcances en torno al tema que se aborda. El método inicia identificando la necesidad de cambio o mejora en torno a un tema específico sobre un fenómeno educativo. Para ello, fue importante dialogar con los involucrados y así llegar a una problematización que integre el acervo de conocimiento y las experiencias de diferentes figuras educativas, facilitando la comprensión desde diversas aristas del fenómeno que se aborda.

El problema de investigación y la mejora serán los principales referentes para un abordaje territorial; se orientarán las acciones y la colaboración de los integrantes del grupo, dependiendo de la magnitud del proyecto. Por ejemplo, en proyectos de IAP a nivel macro, las autoridades educativas federales y locales desempeñan un rol determinante, pues posibilitan el vínculo con la estructura educativa a su cargo, así como con otras instituciones, dando lugar a la colaboración intersectorial. Además, cuentan con un bagaje de conocimiento e información amplia que ofrece datos relevantes para tomar decisiones. En el nivel meso, las autoridades educativas municipales y escolares, así como otras instancias tales como las subdirecciones regionales, contribuyen con conocimientos y saberes similares, pero en un nivel más específico.

En el nivel micro, el abordaje se torna en la particularidad del territorio en el que se desarrolla, por ejemplo, en una zona/sector, escuela, grado, aula o incluso con un grupo específico. A menor escala aumenta la posibilidad de interpretar con mayor profundidad las interacciones y su relación con la configuración del territorio, entendido por Corbetta (2021) como el espacio de vida en donde confluyen salud, producción, cultura, religión, geografía, medio ambiente, temporalidad, prácticas materiales y simbólicas, así como la realidad social, entre otros aspectos.

Ya sea a nivel macro, meso o micro, los grupos mixtos ofrecen la posibilidad de desarrollar la IAP con un enfoque territorial basado en los objetivos del proyecto en curso, aportando las especificidades que requieren la planificación, la acción y la evaluación (Ver Figura 2). Por el contrario, los equipos de IAP que carezcan de la diversidad de miradas de los diferentes agentes educativos presentan como riesgo el desarrollo de un proyecto desterritorializado o poco pertinente.

Figura 2. *Proceso de la IAP con grupos mixtos*



Fuente: elaboración propia a partir de Lewin, 1946, citado en Kemmis y McTaggart, 1992.

El grupo mixto abona con sus conocimientos, saberes y experiencias a la espiral de planeación, acción y evaluación de la IAP. De este modo, es posible atender sus necesidades con un enfoque territorial, mediante la conformación de comunidades autocríticas. Este tipo de grupos es parte de lo que algunos colectivos de investigadores han buscado construir como elemento fundamental de las investigaciones en el ISCEEM.

RECUPERACIÓN DE EXPERIENCIAS DE VINCULACIÓN PARA LA CONFORMACIÓN DE GRUPOS MIXTOS

Parte de lo realizado por algunos colectivos de investigadores en ISCEEM es la generación de grupos mixtos. Uno de los actores que principalmente ha sido tomado es La Secretaría de Educación, Ciencia, Tecnología e Innovación (2024) del Estado de México es uno de los actores que principalmente ha sido tomando en cuenta, la cual tiene dos funciones centrales:

- Establecer la política general en materia de educación, atendiendo las prioridades y estrategias establecidas en el PDEM.
- Planear, dirigir y evaluar la operatividad de los servicios de educación en sus diferentes tipos, niveles, modalidades y vertientes, según los planes y programas autorizados, y el desarrollo profesional docente.

Las tres Subsecretarías que forman parte de dicha Secretaría son Educación Básica, Educación Media Superior y Educación Superior y Normal. Se ha buscado establecer colaboraciones estrechas con ellas desde los distintos actores educativos que las conforman, para que sean parte, no objeto de estudio de los proyectos de investigación, con un carácter transversal, estatal y regional.

Como mencionamos anteriormente, uno de los caminos metodológicos por lo que algunos colectivos de investigadores han optado es la IAP, por lo que ha sido fundamental establecer acercamientos con las autoridades educativas estatales, locales, escolares y otros actores educativos, mediante diversas trayectorias. Entendemos por trayectoria el recorrido o estrategia que se sigue para acceder a distintas instancias educativas a fin de dialogar con sus actores y así, avanzar de manera conjunta en los proyectos. Estas han ido hasta el momento en dos direcciones: conformar equipos de colaboradores, y recuperar información que permita acordar acciones para lograr los objetivos que han sido construidos. En este sentido, se pueden plantear algunos tipos de trayectoria específicos.

Trayectoria directa. Entendida como la estrategia que sigue algún proyecto para vincularse con las instancias educativas que manifiestan interés por colaborar en los proyectos. Esta trayectoria se desarrolló en colaboración y gestión de las autoridades del ISCEEM, quienes han fungido como actor clave para tener los primeros acercamientos a las autoridades de instancias como la Subsecretaría de Educación Básica Estatal, que tiene a su cargo las Direcciones Generales de Educación Preescolar, Primaria, Secundaria, de Inclusión y Fortalecimiento Educativo y la Subdirección de Formación Continua. También hubo un primer acercamiento con la Dirección General de Escuelas Normales.

Para algunos colectivos de investigación de ISCEEM ha sido importante manifestar la relevancia que tienen las colaboraciones de los distintos actores educativos, pues la problemática que atiende cada proyecto abona a las nuevas atribuciones del Instituto. Una colaboración fue la sostenida con la Dirección General de Primarias Estatales, que en poco tiempo apoyó con la gestión de los espacios para la asistencia como observadores a los Consejos Técnicos Escolares, realizar entrevistas a docentes, asesores metodológicos y líderes académicos. En un futuro, se realizarán observaciones de clase y se diseñarán conjuntamente actividades que incidan en el aprendizaje de los estudiantes sobre los campos formativos. Un proceso similar ocurrió con la Subdirección de Formación continua, donde se obtuvieron datos precisos para algunos diagnósticos, y se plantearon acciones formativas a docentes.

Trayectoria indirecta. Se refiere a la estrategia que sigue algún proyecto acerca de un tema de interés de las autoridades educativas quienes lo asumen como parte del proyecto. Por ejemplo, una vez que iniciaron los diálogos con las distintas Direcciones Generales, participaron Secundarias; se realizó una escucha atenta de las autoridades educativas quienes manifestaron interés por conocer más de cerca las propuestas de los distintos proyectos que se han de desarrollar. Ello derivó en reuniones con los directores de secundarias generales y técnicas y de telesecundarias con ese fin. Mientras se esperaban respuestas de colaboración en los proyectos por parte de la autoridad educativa, se iniciaron las gestiones por parte de dicha Dirección, para presentar una solicitud expresa al ISCEEM relacionada con desarrollar un Seminario-Taller de acompañamiento a los supervisores escolares del subsistema estatal. Como parte de dicha acción, actualmente se ha logrado consolidar que uno de los proyectos de investigación considere como parte del proyecto el Seminario Taller Resignificación de la Función Supervisora.

Para ello, se conformó un Grupo Académico Multidisciplinario (GAM) con 177 integrantes de los Servicios Educativos Integrados al Estado de México (SEIEM), la Subsecretaría de Educación Básica (SEB) e investigadores del ISCEEM con el objetivo de desarrollar las cartas descriptivas de las sesiones. Han participado como asistentes 1944 figuras educativas, de los cuales 1047 son federales y 897 estatales; con la intención de atender algunas necesidades de educación básica en todos los niveles y modalidades destacan: jefes de sector, supervisores escolares, subdirectores regionales y coordinadores de área.

Trayectoria focalizada. Es la estrategia que ha seguido algún proyecto; se involucran distintos actores de manera más local y concreta, donde no necesariamente ha habido mediación de las autoridades del ISCEEM. En estas trayectorias convergen las estrategias que han seguido varios proyectos para generar vínculos e incorporar colaboradores externos e incluso estudiantes de Posgrado (Especialidad, Maestría y Doctorado) del ISCEEM. La presentación de los proyectos en distintos espacios permitió la adherencia de actores educativos interesados (supervisores, directivos, asesores metodológicos, asesores técnico-pedagógicos y docentes frente a grupo, de los distintos niveles educativos).

Los tres tipos de trayectorias descritas no fueron determinadas desde el inicio, pues se han ido construyendo día a día y cada proyecto las va reconfigurando de acuerdo con el involucramiento gestado en los actores educativos. Aunado a ello, desde el ISCEEM se han buscado colaboraciones específicas con distintas instituciones nacionales e internacionales con la finalidad de integrar colaboradores con experiencia en líneas de investigación específicas para que robustezcan el trabajo colectivo que se procura consolidar en el Instituto.

APORTES DE LOS ACTORES EDUCATIVOS A LAS INVESTIGACIONES COLABORATIVAS

Una vez establecido el contacto con diferentes actores como parte de las trayectorias descritas anteriormente, nos preguntamos ¿con qué actores educativos sería más pertinente comenzar a dialogar? ¿Cuál sería el aporte de los colectivos académicos del ISCEEM a la investigación y cuál el de cada actor educativo? El camino más claro y pertinente parecía centrarse en el diálogo con docentes y estudiantes en tanto que viven cotidianamente en las escuelas. Para tales problemáticas se implementaron soluciones que podían brindar un beneficio directo a los actores en cuestión.

Resulta importante cuestionarse si el acercamiento con otros actores educativos implicaría un tipo de investigación donde se debería de considerar también el diálogo con ellos. Esto debido a que, siguiendo a Zapata y Rondán (2016) todos son investigadores locales y personas reconocidas en abordar las problemáticas, o bien, pertenecen a la comunidad y se interesan por participar de manera activa en cierta investigación.

También se considera la relevancia de los demás actores, entre ellos, las autoridades educativas, y aquellos que interactúan de manera más cercana con los docentes. No obstante, las interacciones establecidas con todos y cada uno de ellos nos han permitido comprender las aportaciones específicas de cada actor y la importancia de articular sus saberes con los que presentan docentes, estudiantes y los propios como investigadoras; con ello, se identifican diversas problemáticas para plantear soluciones, sometiéndolas a evaluación.

Comenzar el trabajo colaborativo con todos estos actores ha brindado la oportunidad de ir generando grupos mixtos para el abordaje de problemáticas específicas por nivel educativo. Entonces, podemos aspirar a articularnos entre equipos de diferentes niveles educativos con problemáticas distintas a fin de tener un mayor y complejo alcance del trabajo conjunto, pues dichas problemáticas no son aisladas. De acuerdo con la taxonomía de nivel de IAP según el papel de los participantes de Balcazar (2003), esta forma de ir configurando la participación de los actores educativos podría conducir a un nivel alto; es decir, en donde se interactúe de manera igualitaria, con un fuerte compromiso y con apropiación del proceso de investigación.

Ahora bien, como investigadoras es importante plantear el aporte general que ha tenido cada uno de los actores educativos con los que hemos interactuado hasta este momento. En el caso de los titulares de las subsecretarías, direcciones y subdirecciones mencionados anteriormente, así como los responsables de diferentes áreas, se ha encontrado la disposición para dialogar, brindado apoyo para poder acceder a actores clave, y así generar equipos de colabo-

ración. Adicionalmente, han compartido una visión general y amplia sobre el nivel educativo o el subsistema del que se encuentran encargados. Esto resulta esencial porque se ha permitido comenzar a hacer un mapeo con respecto a la forma en que se organizan, las acciones que se han llevado a cabo previamente, lo que se implementa actualmente y lo que se espera lograr.

En consideración con la idea anterior Valderrama (2013) señala que es posible vincular la IAP con la cartografía social, la cual posibilita que los participantes de la investigación mapeen críticamente el territorio que habitan, especialmente durante la fase de diagnóstico y la reconstrucción de este en fases posteriores. El potencial de ello es muy grande, sobre todo en el abordaje de problemáticas que tienen una estrecha relación con el territorio en el que ocurren.

En este mismo sentido, el diálogo entablado con algunos jefes de sector del subsistema federal ha sido fundamental, pues han compartido sus saberes en torno a lo que ocurre en un territorio específico no solo desde la posición que ocupan ahora, sino también desde otras que surgen a lo largo de su trayectoria laboral en su rol como docentes, directores, entre otros. Cada elemento compartido ha enriquecido el mapeo mencionado, así como el trazado de diferentes caminos para afrontar las problemáticas detectadas que pasan por la normatividad y la operación. Cabe señalar que estos actores educativos han gestionado acciones para colaborar en equipos en los que se han sumado.

De manera similar, se considera muy importante que los supervisores y sus asesores técnico-pedagógicos entablen el diálogo, ya que aportan su experiencia con respecto a lo que ha ocurrido desde hace varios años en las escuelas a las que acompañan. Con base en su conocimiento y experiencia han planteado posibles soluciones, considerando acciones ya puestas en marcha en las escuelas bajo su responsabilidad y en otras, a fin de obtener resultados. Adicionalmente, han ido más allá de gestionar el contacto con docentes y estudiantes; por lo que han participado activamente en los grupos focales y en la técnica de la observación.

Los docentes, por su parte, han sido clave en este proceso de investigación colectiva porque comparten detalles sobre lo que ocurre en las escuelas, las aulas y con los estudiantes. Además, han dejado ver su perspectiva sobre la implementación de diferentes reformas y políticas que han vivido durante su trayectoria laboral. También comparten soluciones que han dado a las problemáticas encontradas, resultados; así como, acciones que podrían ponerlas en práctica.

En suma, el aporte de cada uno de los actores ha sido invaluable, especialmente en el diálogo y la reflexión conjunta. Esto ha ocurrido en reuniones organizadas para discutir aspectos específicos. Con ello, seguiremos impulsando el diálogo con y entre los diversos actores educativos para seguir construyendo juntos. En efecto, dicha acción implica múltiples desafíos, pero podremos plantear caminos para afrontarlos, y asumirnos como investigadoras partícipes de un colectivo en busca de soluciones a problemáticas que han aquejado a la educación mexiquense.

CONCLUSIONES

Los problemas educativos que enfrentamos nos convocan a fortalecernos en comunidad y con ello derribar las barreras de la individualidad. La investigación colaborativa y en particular la IAP deben estar al servicio de la comunidad; por su parte, la comunidad debe participar no como informante, sino como constructora; lo que implica para nosotras como investigadoras deconstruirnos y reconstituírnos *en y con* la comunidad.

Los hallazgos de este tipo de investigación pueden contribuir a alimentar la política pública. En este sentido, la investigación educativa colaborativa en el ISCEEM aportará conocimiento sólido, con un enfoque territorial y con la participación de todos los involucrados. Por ello resulta trascendente y desafiante el rumbo que ha enmarcado el Instituto en el sector educativo. El Instituto como parte de ese engranaje tendrá que vincular y articular los hallazgos de investigación con las necesidades de mejora que requiere el Sistema Educativo del Estado de México.

En este sentido, cabe mencionar que algunos colectivos de investigadores han desarrollado acciones para conformar grupos mixtos de IAP; pero, aún se tienen desafíos importantes para seguir trabajando en ello e ir enriqueciendo las trayectorias en un espiral que abone a la toma de decisiones para la definición de políticas educativas. Para lograrlo, resulta imprescindible que la comunidad de investigadores educativos reconfigure su tarea, considerando algunas acciones para asumir los desafíos actuales y el fortalecimiento de la investigación colaborativa,

acercándose a instituciones, autoridades, comunidades educativas y otros actores, para colaborar con ellas.

Para transitar en un enfoque territorial y de beneficio social, se han de priorizar los problemas y las necesidades de las comunidades, en oposición a la investigación extractivista. Por otro lado, también resulta necesario considerar la diversidad de perspectivas investigativas, especialmente de quienes están en contacto directo con las problemáticas y necesidades educativas para lograr un abordaje y una comprensión más profundos.

FUENTES CONSULTADAS

- Balcazar, Fabricio (2003), "Investigación acción participativa (IAP): aspectos conceptuales y dificultades de implementación", *Fundamentos en Humanidades*, IV (7-8), San Luis, Argentina, Universidad Nacional de San Luis, pp. 59-77. <<https://goo.su/oFRyz3>>, 12 de enero de 2025.
- Corbetta, Silvina (2021), "Territorio y educación. La escuela desde un enfoque de territorio en políticas públicas", en Néstor, López (coord.), *De relaciones, actores y territorios: hacia nuevas políticas en torno a la educación en América Latina*. Buenos Aires, IPE-Unesco, pp. 263-303.
- González, María del Pilar (2010), "El aprendizaje organizacional desde la perspectiva del director", en Manuel, Flores y Moisés, Torres (coords.), *La Escuela como organización de conocimiento*, Ciudad de México, Trillas, pp. 57-78.
- Gutiérrez, Rodrigo (2022), "Investigación acción participativa; una propuesta metodológica para la producción alternativa de conocimiento jurídico a partir del acompañamiento de procesos de defensa de la tierra y el territorio", en María, Marvan (coord.), *Metodologías de investigación jurídica y fenómenos de relevancia jurídica*, Ciudad de México, Instituto de investigaciones jurídicas- UNAM, pp. 87-95.
- Kemmis, Stephen y McTaggart, Robin (1992), *Cómo planificar la investigación acción*. Barcelona, Editorial Laertes.
- León, Carmen; González, Roberto; Álvarez, Rolando, y Ortega, Wilmer (2021), "La investigación colaborativa como instrumento de la aplicación de la política científica: una lectura desde la perspectiva de la comunidad científica de AITEC", *Neutrosophic Computing and Machine Learning*, 16, Estados Unidos, University of New México, pp 17-29, <<https://goo.su/QXUS0IT>>, 10 de enero de 2025.
- Martínez, Nadia; Ruiz, Edith; Galindo, Rosa María, y Galindo, Leticia (2015), "La investigación acción en el trabajo colaborativo colegiado como estrategia para mejorar la práctica docente", *Campus Virtuales*, IV(1), UA Journals, España, pp. 56-664, <www.revistacampusvirtuales.es, < 8 de diciembre de 2024>.
- Medina, Antonio; Domínguez, María Concepción y Ribeiro, Fernando (2011), "Formación del profesorado universitario en las competencias docentes", *Revista Historia de la Educación latinoamericana*, 13(17), Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Boyacá, Colombia, pp.119-138, <<https://goo.su/OzsTWyp>>, 3 de enero de 2025.
- POGG (Periódico Oficial "Gaceta del Gobierno") (2024). Decreto número 239. "Artículo único. Se expide la Ley de Educación del Estado de México" Cap.V Del fomento de la investigación, la ciencia, las humanidades, la tecnología y la innovación, Art.34, Gobierno del Estado de México, <<https://goo.su/yPnKUK>>, 6 de enero de 2025.
- POGG (Periódico Oficial Gaceta del Gobierno) (2024), "Acuerdo de la Gobernadora del Estado por el que se reforma el diverso por el que se crea el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México", <<https://goo.su/LP7QQ6p>>, 7 de enero de 2025.
- SEP (Secretaría de Educación Pública) (2019), "Decreto por el que se expide la Ley General de Educación y se abroga la Ley General de la Infraestructura Física Educativa", Capítulo V Del fomento de la investigación, la ciencia, las humanidades, la tecnología y la innovación, <<https://goo.su/LZInPV4>>,6 de enero de 2025.
- Valderrama, Rocío (2013), "Diagnóstico Participativo con Cartografía Social. Innovaciones en metodología Investigación-Acción Participativa (IAP)", *Anduli-Revista Andaluza de Ciencias Sociales*, 12, Sevilla, España, Universidad de Sevilla pp. 53-66, < <https://goo.su/DEpS>>, 5 de diciembre de 2024.
- Zapata, Florencia y Rondán, Vidal (2016), *La Investigación Acción Participativa. Guía conceptual y metodológica del Instituto de Montaña*, Serie Manuales y Herramientas para la Adaptación, Lima, Instituto de Montaña, <<https://goo.su/p7JAOke>>, 16 de noviembre de 2024.

NOHEMÍ PREZA CARREÑO

Es doctora en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México. Actualmente es docente investigadora del *Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México (ISCEEM)*. Sus líneas de investigación son *Educación en línea, Práctica educativa y Enseñanza y aprendizaje de lenguas*. Sus más recientes publicaciones son *De la presencialidad a la virtualidad: La construcción de la identidad de los estudiantes del bachillerato en línea (2020)* y coautora de *Desafíos de la etnografía digital en el trabajo de campo onlife (2019)*.

NOHEMÍ GARCÍA ZEPEDA

Es doctora en Ciencias de la Educación por el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México (ISCEEM). Actualmente es docente investigadora del ISCEEM, pertenece al Campo de conocimiento: política, sistema y gestión educativa y al eje temático: gestión educativa, análisis y reforma de políticas educativas. Su última publicación “La autonomía de gestión escolar a través de la evaluación institucional” en *Reflexiones en torno a la educación*, Revista ISCEEM. Año 14, Tercera época, julio-diciembre (2019). 57-69.

REBECA FLORES GARCÍA

Es Doctora en Matemática Educativa por el Instituto Politécnico Nacional. Miembro del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores, Nivel 1. Actualmente se desempeña como docente-investigadora en el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México (ISCEEM) en la Sede Toluca. Su línea de investigación está relacionada con la práctica docente del profesor de matemáticas y su desarrollo profesional. Entre sus publicaciones más recientes se encuentran, como autora: “El quehacer del profesor de matemática en el bachillerato tecnológico” en Javier Lezama y Gabriela Buendía (coords.), *Investigar en matemática educativa. Memoria colectiva de una experiencia latinoamericana*, Ciudad de México, pp. 133-143 (2022); como coautora: “Docencia en matemáticas bajo la perspectiva Socioepistemológica: diseños basados en prácticas y usos” en Cuadernos de Investigación y Formación en Educación Matemática, 17 (1), Costa Rica, Universidad de Costa Rica, pp. 9-34, (2024); como coautora “Problematizar la matemática escolar: cómo contribuye al desarrollo profesional docente”, *Bolema: Boletim de Educação Matemática*, 39, UNESP - Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, Brasil, pp. 1-22 (2025), <http://dx.doi.org/10.1590/1980-4415v39a230249>

OLGA LIDIA MALVAEZ SÁNCHEZ

Es Doctora en Ciencias de la Educación por la Pontificia Universidad Católica de Chile, Máster en ciencias de la educación por la Pontificia Universidad Católica de Chile, Maestra en Ciencias de la Educación por el Instituto Cultural Paideia y Licenciada en Psicología por la Universidad Autónoma del estado de México, diplomado de Evaluación de Políticas y Programas Públicos otorgado por la Secretaría de Hacienda y Crédito Público. Con más de 11 años de experiencia en el campo educativo, actualmente docente investigador y responsable del área de Vinculación Interinstitucional del Instituto Superior de Ciencias de la Educación el Estado de México (ISCEEM), Directora de Evaluación del Desempeño (Coordinación Nacional del Servicio profesional Docente - CNSPD) y Directora de Reconocimiento (Unidad del Sistema para la maestras y los Maestros -USICAMM), en la Secretaría de Educación Pública, docente de educación superior, media superior y en educación básica. Algunas de sus publicaciones: ¿Cómo piensan la noción de desarrollo de los estudiantes, los profesores de ciencia en ejercicio de la Enseñanza Media? <https://doi.org/10.5565/rev/ensciencias.1321>, Libros: *Concepciones de profesores de ciencias acerca del desarrollo* ISBN 9783659081590, artículos: *El tránsito en los planos del pensamiento desde un plano reflexivo grupal de docentes de biología en servicio* ISBN 978-84-15524-10-6, págs. 329-333, *Elaboración de preguntas de los estudiantes para promover la metacognición en el aprendizaje*. https://abrapec.com/atas_enpec/ixenpec/atas/resumos/R0373-1.pdf, entre otros

Encuentro con los movimientos estudiantiles

Meeting with student movements

Dante Escarraman Fuentes

Instituto Universitario del Estado de México
esc.preparatoria02@universidadiuem.edu.mx

Dip, Nicolás (2023), Movimientos estudiantiles en América Latina. Interrogantes para su historia, presente y futuro, CLACSO/ IEC-CONADU, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 84 pp. ISBN 978-987-813-458-1

Hacia finales de octubre del año 2023, mes con especial significado para las luchas y movimientos colectivos en América Latina, en el marco del “movimiento estudiantil del 68”, Nicolás Dip, en su calidad de especialista en derroteros sociohistóricos, promueve la lectura por medio de un análisis breve, pero no por ello poco potente, acerca del acontecer de los movimientos estudiantiles latinoamericanos. El objetivo de la reseña consiste en adjudicar el valor y relevancia a la obra por medio de su difusión; así como, establecer un diálogo entre el autor y su posible audiencia a través de la vigencia de los movimientos estudiantiles desde una perspectiva actual.

El libro recuerda la vigencia del concepto de manera natural; en tanto que los estudiantes, las instituciones y todos aquellos involucrados son estudiados desde diferentes perspectivas epistemológicas y de investigación. El pasado, presente y futuro de los movimientos estudiantiles es atendido y entendido como respuesta innegable a lo que adelanta el autor como una vigencia perpetua.

Este es un libro de bolsillo en el que el autor expresa la importancia de conservar una fuente de información contundente que pueda formar parte del entendimiento social de la realidad de cualquier personaje que se encargue de su lectura. Su lenguaje es potente y disruptivo, entendiendo que hay temas difíciles de tratar, pero valiosos para la sociedad; asimismo, expresa de manera directa por medio de preguntas puntuales el panorama de lo que se ha escrito en materia de movimientos estudiantiles latinoamericanos; algunos han sido mitificados, otros omitidos y unos más olvidados. Las historias e historiografías presentes en el documento nos recuerdan la función propositiva, crítica y activa de la historia en una sociedad caracterizada por el empobrecimiento, la precariedad y los conflictos culturales.

La unicidad sobre el cómo analizar el fenómeno de las luchas colectivas del estudiantado es rápidamente superada tanto por las diferentes propuestas metodológicas presentes en el análisis de Dip, como por las preguntas y respuestas que nutren el cuerpo del trabajo. ¿Qué busca este libro? ¿Qué son los movimientos estudiantiles? ¿Cuál es la importancia de los movimientos estudiantiles? ¿Qué fue la reforma universitaria de 1918 y cuáles son sus legados? ¿Existió un 68 latinoamericano? ¿Están vivos los movimientos estudiantiles? ¿Hay lugares comunes en la historia y el presente de los activismos estudiantiles? Bajo tales preguntas el autor establece y articula un discurso rico en cuanto información, así como en ejercicios reflexivos de corte his-

tórico. Su intención es fomentar la lectura del texto, así como la de cubrir la perspectiva crítica del libro, que se prioriza en la segunda y sexta pregunta.

Ahora bien, para responder a ¿qué son los movimientos estudiantiles? el autor, por medio de un recorrido consciente, expresa la necesidad de entender el concepto inicial de los movimientos estudiantiles, aislándolos de otro tipo de pugnas colectivas. El fenómeno es expuesto desde la visión histórica de las investigaciones que han dado fe tanto de la valía, como de la propia existencia de estos eventos. Desde ese punto de partida, es posible observar diferentes horizontes discursivos, mismos que pretenden acercarse a los manifiestos escolares desde diversos ángulos y con múltiples intenciones. El concepto se mueve entre resignificaciones y alternativas, tal como lo expresa en el título; navega entre el pasado, presente y futuro. En todo caso, la lectura final de educación que propone Nicolás Dip advierte que el campo pedagógico resulta un sitio politizado, que nunca permanece neutral; por el contrario, requiere una mirada crítica de la realidad estudiantil en un sentido amplio a la par que profundo.

El movimiento estudiantil en América Latina como categoría de análisis recuerda la vigencia de una premisa fundamental de la investigación del fenómeno social. Los estudiantes son los agentes de cambio, de lucha y expresión de la sociedad misma. Al ser un evento humano, histórico y educativo resulta posible, a la par de necesario, configurar y reconfigurar alternativas de comprensión y explicación situadas en las necesidades de la cultura y de los proyectos de entendimiento. Consciente de la velocidad con la que se difuminan los actos de lucha colectiva en el contexto contemporáneo, el esfuerzo del autor es claro y propositivo: reivindicar el origen, estudio, los participantes de las luchas colectivas escolares, así como su prioridad como agente de escrutinio académico; dicha tarea se convierte en menester de los científicos e intelectuales que comparten el entorno actual. La interpretación consiste en un movimiento estudiantil como necesario y natural dentro de la sociedad que busca y requiere del mejoramiento de sí misma.

Ahora bien, ¿están vivos los movimientos estudiantiles? Al respecto, Nicolás Dip refiere que el reordenamiento ideológico de la realidad por medio del neoliberalismo se traduce en el cambio de intencionalidad en la mayor parte de los movimientos estudiantiles del pasado y presente. Se alude a mitificaciones y parteaguas históricos como el movimiento del 68 o la reforma universitaria de 1918. De manera lapidaria, el autor expone la errónea visión de las interpretaciones positivistas más cerradas, que le adjudican un lugar pobre a las pugnas escolares en la modernidad.

El valor crítico del escrito permite observar cómo es que policías, padres, obreros, universitarios, feministas y adolescentes toman partida de diferentes luchas según su ideología, convicción y necesidades. Desde las tradicionales revueltas laborales, pasando por derroteros políticos, hasta las más vigentes versiones feministas y digitales de lucha se sostiene que los movimientos estudiantiles se mantienen vivos, hoy más que nunca, en el pasado, en el ahora y hacia el futuro.

Particularmente en México, en los últimos cinco años, se pueden observar los aumentos de la conflictividad social en torno a esta problemática. Este incremento, dice Dip, se torna palpable en la masificación de las movilizaciones y la multiplicación de las protestas impulsadas por colectivas. El escrito muestra como ejemplo a las instituciones educativas, quienes no fueron ajenas al avance de los feminismos y se erigieron en ellas como uno de los principales espacios de activismo y denuncia acerca de la violencia que sufren las mujeres jóvenes. Entonces, la universidad está al servicio de las necesidades sociales de expresión y denuncia.

De forma contundente, Nicolás Dip resuelve que los movimientos estudiantiles representan una práctica vigente dentro del contexto latinoamericano contemporáneo, síntoma de las necesidades propias de la región; en ese sentido, los movimientos estudiantiles, según su entendimiento, no se limitan a la búsqueda de mejoras del proyecto académico; son los estudiantes, como entidad social, que se preocupan por temas tan diversos como el género, la seguridad, el medio ambiente o la política.

La conciencia colectiva que empuja y origina a los movimientos estudiantiles resulta compleja. El estudio deja entrever que las investigaciones que antaño se preocupaban por ciertas agendas y estructuras parecen experimentar necesidades de cambio. Bajo la lógica del libro, existe una lucha entre “lo nuevo” y “lo viejo” antiguas perspectivas de investigación, viejos sujetos de análisis, nuevas alternativas de análisis y frescas formas de activismo. Lejos de manejar una

tesis definida entre uno u otro camino, el autor establece un puente de comunicación para que las luchas colectivas del estudiantado, así como los trabajos académicos que de ellas emanen, converjan y sean comprendidos a través de una conciencia social disruptiva. Se trata de retomar el pasado y presente para poder bosquejar un futuro mejor, pues la posibilidad del futuro ha de ser con la existencia y consciencia del pasado y la caótica experiencia de la vida en turno.

Se apuesta por un lenguaje amable con todo tipo de lectores, una contundencia temática fuerte pero asequible, así como por una historia amigable con la ciencia vieja y nueva dentro de los estudios de los movimientos estudiantiles, convierten al libro de bolsillo de Nicolás Dip en una alternativa imprescindible para aquellos cuya imaginación y curiosidad les impidan el ordenamiento único del acontecer histórico social. Asimismo, se han de tener en cuenta las preguntas no trabajadas por la reseña; se expresa que las preguntas originales del texto son resueltas, tales respuestas terminan por favorecer muchas otras interrogantes. El autor ofrece una invitación al activismo, a la adquisición de un estado de conciencia profundo y, en suma, a la visión de una realidad estudiantil compleja y conflictiva, pero con grandes alternativas de solución que buscan acomodo en la cultura de nuestro presente, en aras de un mejor futuro.

DANTE ESCARRAMAN FUENTES

Es Licenciado en Educación y Maestro en Humanidades con énfasis en Estudios Históricos por la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM). Especialista en Investigación Educativa por el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México (ISCEEM). Ha dictado clases de grado y posgrado en universidades tanto públicas como privadas en materia de Educación, Historia, Teoría crítica y Metodología de la investigación. Actualmente se desempeña como Auxiliar Académico en el Instituto Universitario del Estado México (IUEM). Sus líneas de investigación están abocadas a la teoría crítica de la educación, políticas públicas de las instituciones de educación superior y abordajes filosóficos metodológicos para el estudio histórico de grupos minoritarios. Se ha desempeñado como becario en el programa de becas de posgrado del CONAHCYT. Ha participado en ponencias y congresos internacionales y nacionales, e impartió diversos cursos y seminarios a nivel licenciatura.

La *Revista ISCEEM* es el órgano especializado para el intercambio de ideas y reflexiones sobre desarrollos disciplinarios, de investigación y científicos del Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México.

CRITERIOS PARA LAS COLABORACIONES:

- Sólo se reciben para publicación materiales inéditos. Se exige a los autores no someter simultáneamente sus escritos a otra publicación.
- Su recepción no implica compromiso de publicación, ya que serán sometidos a arbitraje.
- Las modalidades serán: avances de investigación, artículos, ensayos y reseñas.
- Se contempla que los artículos y ensayos contengan título, presentación o introducción, desarrollo, conclusiones, notas finales, bibliografía y anexos.
- Para el caso de los avances de investigación, se sugieren los siguientes apartados: introducción, planteamiento, objetivos e hipótesis, justificación, metodología, referentes teórico-empíricos, conclusiones o, en su caso, avances preliminares y bibliografía.
- Los trabajos deberán ser presentados en archivo word y en ejemplar impreso sin nombre del autor.
- Debe enunciar explícitamente si el escrito corresponde a avances de investigación, artículos, ensayos o reseñas.
- Los títulos y subtítulos se anotarán sin punto.
- El título aclarará, al calce, su propósito, alcances y si forma parte de un avance de tesis, proyecto o investigación. Además, deberá coincidir con el desarrollo del documento.
- Todo escrito deberá contener al inicio un resumen de 150 palabras y términos clave.
- Se utilizarán mayúsculas y minúsculas, teniendo pulcritud en la ortografía y en el uso de los signos de puntuación. Desde luego que la coherencia deberá estar presente.
- Debe ajustarse a una extensión mínima de 10 cuartillas y una máxima de 20, excepto las reseñas que serán de entre 3 y 5 cuartillas, letra Arial de 12 puntos, interlineado de 1.5, sin macros, viñetas ni bordes. La medida de la sangría será de cinco caracteres y sólo se usará en el primer párrafo.
- Las citas se usarán dentro del texto bajo la notación Harvard, ejemplo: (Rockwell, 1986: 302).
- Las notas aclaratorias deberán hacerse al final del documento y antes de la bibliografía (también pueden agregar citas, usando el sistema arriba enunciado).
- Por ningún motivo se aceptan dos formas de citar en un documento.
- La bibliografía se ordenará alfabéticamente al final del texto y después de las notas finales; debe contener todos los datos de una ficha en el siguiente orden:

Bobbio, Norberto (1979). *El futuro de la democracia*, Fondo de Cultura Económica: México.

Para el caso de artículos o compilaciones:

Delgado, Marco A. (2008). "Un estudio de caso en una comunidad náhuatl", en: *Participación social en la educación*, Observatorio ciudadano de la educación A.C., México.

- Los vocablos extranjeros deberán escribirse en letra cursiva.
- Se anotará el nombre completo de instituciones y organismos públicos la primera vez que se aluda a ellos; seguido de las siglas entre paréntesis. En menciones posteriores, solamente las siglas.

- En archivo aparte, el autor incluirá una ficha curricular que contenga: nombre completo, formación académica, institución y lugar donde labora, correo electrónico y teléfono particular.
- Se sugiere que los cuadros, esquemas y mapas se incluyan en el apartado de Anexos.

PROCESO DE DICTAMINACIÓN:

- La Coordinación de Difusión y Extensión emitirá un primer dictamen de orden técnico.
- Todos los trabajos serán sometidos a la dictaminación conocida como "pares ciegos".
- Para evitar el empate, habrá tres dictaminadores.
- Los dictaminadores podrán aceptar, condicionar o rechazar los trabajos. Se condicionará un escrito cuando, a criterio de los dictaminadores, el autor deba corregir elementos sustanciales del mismo.
- Cuando se descubra plagio, el escrito será rechazado automáticamente.

ENSAYO

Contribución acerca del fenómeno educativo que usa elementos teórico metodológicos para enriquecer, valorar y analizar diversos tópicos con flexibilidad y pertinencia; maneja temas de actualidad con una perspectiva pertinente y de primera mano. El ensayo es un punto de vista crítica y sistemáticamente fundamentado que da cuenta del estilo propio del autor.

ARTÍCULO

Contribución que describe resultados originales de investigación de una manera clara, concisa y fidedigna. Alude a temáticas y problemáticas que contribuyan a profundizar en el conocimiento y discusión acerca de los fenómenos educativos. En el artículo se debe sustentar una idea central (ya sea tesis, hipótesis).

INFORME DE INVESTIGACIÓN

Presenta de manera sistemática y estructural los avances preliminares o finales de una investigación; por su carácter, alude al objeto de estudio, objetivos, supuestos o hipótesis, metodología, marco de referencia y conclusiones. De hecho pondera los hallazgos y conocimientos nuevos resultado de un trabajo teórico y, en su caso, empírico.

RESEÑA

Escrito breve que da testimonio de una temática, evento, obra o fenómeno. Su intención es dar a conocer la relevancia de lo reseñado a partir de la clara identificación del objeto que se da a conocer. Además de ser un escrito descriptivo, es un ejercicio crítico que exige el punto de vista de quien reseña.

Publicaciones ISCEEM



Disponibles en Sede Toluca
y Divisiones Académicas de
Ecatepec, Chalco, Tejupilco
y Nextlalpan

www.isceem.edomex.gob.mx

