

Revista educ@rnos

Nueva época, Año 14, núm. 53, abril-junio de 2024

JUVENTUDES Y REALIDADES EDUCATIVAS

Las implicaciones metodológicas en el estudio de las adolescencias y las juventudes

Factores que favorecen el aprendizaje del reconocimiento y la plena inclusión de estudiantes en situación de discapacidad en la educación superior

La enseñanza y el aprendizaje, un proceso educativo articulado desde su diseño

Aspectos críticos del desarrollo del pensamiento crítico a partir de la enseñanza de las ciencias sociales en el contexto educativo rural

Colaboran

Edna Citlalli Alatorre González • Luz de Lourdes Álvarez Arquieta • Ernesto Campuzano Ruiz • José de Jesús Fernández Malváez • Marlen Flores Ruiz • Armando Gómez Villalpando • Juan Granados Valdéz • Luis Humberto Jiménez Alvarado • Pamela Soledad Jiménez Draguicevic • Joan Manuel Madrid Hincapié • María Cecylia Méndez Anaya • Jesús Alfredo Morales Carrero • Miguel Ángel Pérez Reynoso • Oscar Reyes Ruvalcaba • Sergio Rivera Guerrero • América Vera Lara •



Directorio

Directora María Candelaria Ornelas Márquez
Coordinador Editorial Jaime Navarro Saras
Diseño Educ@rnos editorial

Consejo editorial

Universidad de Cádiz Víctor Manuel Amar Rodríguez
Universidad de Guadalajara José Claudio Carrillo Navarro
Instituto Mexicano del Seguro Social Cecilia Colunga Rodríguez
Colectivo para el Desarrollo Educativo Silvia Lourdes Conde Flores
Universidad Autónoma de Barcelona María Jesús Comellas Carbó
UNED Juan Antonio Delval Merino
Universidad Nacional Autónoma de México Rose Eisenberg Wieder
ByC Escuela Normal de Jalisco Adriana Piedad García Herrera
Universidad de Granada Francisco Javier Hinojo Lucena
Universidad de Guadalajara Gizelle Guadalupe Macías González
Junta de Andalucía Carmen Martínez Sevilla
Universidad de Guadalajara Luis Rodolfo Morán Quiroz
UPN/Guadalajara Miguel Ángel Pérez Reynoso
Universidad de Barcelona Enric Prats Gil
Universidad de Guadalajara Silvia Lizette Ramos de Robles
UPN/Ajusco Miguel Ángel Vértiz Galván
Cips/SEJ Mayela Eugenia Villalpando Aguilar

Revista educ@rnos, Año 14, núm. 53, abril-junio de 2024, es una publicación trimestral editada por Jaime Navarro Saras, Av. Vallarta núm. 1020-7, Col. Americana, C. P. 44100, Guadalajara, Jalisco, Tel. 52 (33) 34776032, página electrónica: <http://revistaeducarnos.com/sites/default/files/educ@rnos.pdf>, correo electrónico: revistaeducarnos@hotmail.com. Editor responsable: Jaime Navarro Saras. Reservas de Derechos al Uso Exclusivo núm. 04-2014-052912253800-203, ISSN 2007-1930, ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor. Certificado de licitud y contenido: en trámite otorgado por la Comisión Calificadora de Publicaciones y Revistas Ilustradas de la Secretaría de Gobernación. Fecha de la última modificación 30 de marzo de 2024. Diseño educ@rnos editorial.

Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura del editor de la publicación.

Se autoriza la reproducción total o parcial de los contenidos e imágenes de la publicación sin previa autorización de la Revista educ@rnos siempre y cuando se cite la fuente.

Política editorial

- La **Revista educ@rnos** es un espacio de expresión creado para compartir y cuya finalidad sea educarnos, donde se fomenta la cooperación, el trabajo en equipo, la inclusión y la propuesta conjunta. Todo con el afán de propiciar ideas e instrumentos para hacer una escuela mejor y una sociedad más inclusiva y propositiva que forme ciudadanos responsables y productivos.

- En la **Revista educ@rnos** la misión es generar una propuesta independiente a partir de múltiples esfuerzos, saberes y experiencias de profesionales de la educación y la cultura que realizan investigaciones sobre el fenómeno educativo, social y cultural a fin de ofrecer propuestas de solución a los problemas que aquejan a la realidad educativa y cultural de los países de la región para contribuir al desarrollo de la misma.

- La **Revista educ@rnos** promueve, además, diversos canales e iniciativas para difundir y circular el conocimiento desde una propuesta mexicana e iberoamericana, con el propósito de construir una mirada de colaboración constante, desde ese contexto, se propone abrir espacios hacia otras áreas que permitan cruzar y enriquecer los debates educativos y culturales desde diversos campos del conocimiento.

- La **Revista educ@rnos** publica artículos científicos que constituyan informes de investigación, revisiones críticas, ensayos teóricos y propuestas pedagógicas referidas a cualquier ámbito de la educación en general. Los trabajos publicados son originales, inéditos y no están simultáneamente sometidos a un proceso de dictaminación por parte de otra revista.

Todos los artículos enviados para publicación son sometidos a arbitraje, bajo un sistema de evaluación externa por pares y anónima.

Para efectos de difusión y manejo académico se autoriza la reproducción del contenido siempre que se cite la fuente. Los derechos de propiedad de la información contenida en los artículos, su elaboración, así como las opiniones vertidas son responsabilidad exclusiva de sus autores. La revista no se hace responsable del manejo doloso e ideológico de información por parte de los autores.

- La **Revista educ@rnos** está incluida en los siguientes índices y bases de datos: LatinRev, Latindex, Google Académico y el Servicio de Información y Documentación de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Ciencia y la Cultura (www.oei.es).

Sumario

	Pág.
Editorial	7
Presentación	9
Juventudes y realidades educativas	
Las implicaciones metodológicas en el estudio de las adolescencias y las juventudes	11
Miguel Ángel Pérez Reynoso, América Vera Lara y Luis Humberto Jiménez Alvarado	
Jóvenes estudiantes de Telebachillerato Comunitario. Entre la violencia estructural y la escuela umbral	25
Ernesto Campuzano Ruiz	
Factores que favorecen el aprendizaje del reconocimiento y la plena inclusión de estudiantes en situación de discapacidad en la educación superior	43
Armando Gómez Villalpando	
Inclusión de alumnos con Síndrome de Down a escuelas Primarias	67
Marlen Flores Ruiz	
Artes Visuales: una alternativa transformadora para impulsar la inclusión de personas con TEA en el contexto universitario	81
María Cecylia Méndez Anaya	
Docencia, currículum y apropiación cultural	95
Oscar Reyes Ruvalcaba	

La enseñanza y el aprendizaje, un proceso educativo articulado desde su diseño	111
Edna Citlalli Alatorre González	
Síndrome de Ulises, migración y salud mental. Acciones y estrategias de acompañamiento psicosocial al migrante	127
Jesús Alfredo Morales Carrero	
Aspectos críticos del desarrollo del pensamiento crítico a partir de la enseñanza de las ciencias sociales en el contexto educativo rural	147
Joan Manuel Madrid Hincapié	
Facultad de Artes (UAQ) a 70 años: planeación educativa y posgrados	179
Sergio Rivera Guerrero, Luz de Lourdes Álvarez Arquieta, Pamela Soledad Jiménez Draguicevic, José de Jesús Fernández Malvárez y Juan Granados Valdéz	
Normas para publicar	199

EDITORIAL

Pues sí!, ahora resulta que los funcionarios de la educación y la mayoría de las autoridades educativas y sindicales andan alegremente en campaña, algunos lo hacen en fin de semana (físicamente hablando), por aquello de los mal pensados que los puedan denunciar en alusión al manejo de recursos y tiempos públicos, pero toda la semana, incluyendo sus jornadas laborales están al tanto de sus candidatos y partidos políticos por las redes de la virtualidad.

Antaño, lo normal era que los funcionarios pidieran licencia o consentimiento de sus jefes inmediatos para hacer labores de proselitismo, organización, planeación o lo que el candidato o partido político solicitara, hoy es otra cosa (quizás porque el cheque quincenal hace falta para completar el gasto y porque la ideología que apoyan no da para más), lo cierto es que a poco más de un mes de las elecciones, da lo mismo lo que suceda con los funcionarios y dirigentes ahora en el proselitismo, tanto en la SEJ como en las Secciones 16 y 47 del SNTE.

Abril como sea, ya se acabó, mayo da igual, con este calor ni quien se atreva a hacer un trámite que requiera la firma de los titulares de las diferentes áreas de la educación o del SNTE, cualquier trabajador puede responder al trámite o firmar de responsable y en ausencia del titular.

Cada día y, sobre todo el fin de semana, no falta una reunión, un foro, un encuentro, una plática o como se le llame que no sea organizada por los diversos funcionarios y dirigentes de la SEJ y el SNTE, casualmente (antes, durante o al final del evento) se aparecen candidatos o personajes de color naranja si es que el auspiciante, promotor y organizador proviene de la SEJ o, en su defecto, guinda, naranja, azul, tricolor o verde si quien lo promueve pertenece a alguna de las Secciones Sindicales.

Lo curioso es que hay personajes de la educación en Jalisco que han sido tratados con las patas por parte de los funcionarios educativos y, en lugar de hacer proselitismo por la oposición, les vuelven a hacer el caldo gordo y todos felices, éstos son como lo expresan algunas personas maltratadas, física y emocionalmente: ¡SI NO ME PEGA NO ME QUIERE!

Pues sí, lo cierto es que no está claro qué tantos votos se pueden generar con los eventos que hacen funcionarios y dirigentes, lo cierto es que por los dichos de propios y extraños, quien es acarreado y/o persuadido para asistir a un evento lo hace por un interés muy personal: quedar bien con su jefe y ganar beneficios a futuro, pero en las urnas es otra cosa, la gente termina votando por quien quiere y por quien le da más credibilidad, tan es así, que los trabajadores de la educación en Jalisco suelen tener un voto diferenciado, independientemente que los funcionarios de la SEJ se declaren naranjas y las Secciones 16 y 47 del SNTE en apariencia sean naranjas para la elección de gobernador y guindas para presidente.

Sigamos pues, disfrutando de los discursos, las promesas y las propuestas para el mundo perfecto que construirán una vez que ganen las elecciones, las cuáles estarán muy distantes de la realidad porque una cosa es prometer y otra cumplir lo que se promete, tal como sucede cada seis años que cambiamos de presidente en México y gobernador en Jalisco.

PRESENTACIÓN

Este número se centra en algunas temáticas relacionadas con los jóvenes, las juventudes y la adaptación de las escuelas para atender población con capacidades diferentes, se presentan algunos avances y dificultades recientes.

El texto lo abrimos con un artículo de Miguel Ángel Pérez Reynoso, América Vera Lara y Luis Humberto Jiménez Alvarado quienes aseguran que trabajar con jóvenes y con adolescentes con fines de indagación, se traduce en un entramado complejo, que no se reduce al establecer un vínculo con los sujetos que están enfrente, sino más bien, se trata de ver la posibilidad de conocer la lógica en la construcción de una serie de mundos.

De igual manera, Ernesto Campuzano Ruiz, señala que su artículo abre una brecha para colocar narrativas juveniles desde los lugares que viven y la forma en cómo hacen juventud con la condición de jóvenes, estudiantes y rurales y, que no necesariamente la densidad está en la amplitud de la descripción sino en la densidad de algunas oraciones que permiten dar cuenta de cómo es que se configuran las y los jóvenes estudiantes rurales.

Armando Gómez Villalpando, al referirse a los factores que favorecen el aprendizaje del reconocimiento y la plena inclusión de estudiantes en situación de discapacidad en la educación superior, concluye que es fundamental destacar los factores que favorecen el reconocimiento y la plena inclusión de estudiantes en situación de discapacidad en la educación superior.

En el mismo sentido, Marlen Flores Ruiz, afirma que ser parte de una comunidad educativa cuando se tiene alguna discapacidad física o cognitiva es un verdadero reto, pero aquí radica la empatía, respeto, solidaridad y compromiso de las personas a su alrededor.

María Cecylia Méndez Anaya apunta que estudiar la inserción de jóvenes con (TEA) trae como consecuencias evidenciar el desarrollo de una educación basada en la inclusión y, como resultado, la valoración de la diversidad humana, rompe con los prejuicios que aún persisten en la aceptación del estudiante autista en los espacios formativos a nivel universitario.

Oscar Reyes Ruvalcaba se centra en el currículum y afirma que, las políticas educativas no se implementan de forma mecánica por el

profesorado, sino que pasa por un proceso de apropiación y en ese cause el currículum se modifica, junto con la transformación de las y los sujetos involucrados a través de los procesos cotidianos de enseñanza y aprendizaje.

Edna Citlalli Alatorre González, al referirse a los procesos de enseñanza y aprendizaje, apunta que el rol de alumnos y docentes tendrá que ser activo, promoviendo el aprendizaje continuo, considerando situaciones reales, la colaboración entre pares, la relación con el entorno social, la construcción de estructuras basadas en la lógica y el sentido común, la adquisición de nuevos esquemas mentales, su ampliación o transformación de acuerdo a la adquisición de nuevos saberes y el uso de técnicas de enseñanza y aprendizaje diversificadas.

Jesús Alfredo Morales Carrero al hablar sobre migrantes apunta que, la aplicación de procesos de intervención preventiva en materia de atención integral al migrante supone fortalecer el desarrollo humano integral y sostenible, en el que se privilegie la potenciación de las competencias de afrontamiento tanto adaptativas, resilientes y las asociadas con la inteligencia emocional como socioemocionales y afectivas que amplíen el repertorio psicosocial necesario para operar proactivamente frente a las desafiantes circunstancias.

Joan Manuel Madrid Hincapié precisa que, dadas las problemáticas que afronta una sociedad como la colombiana y las cuales requieren de una pronta solución, al parecer el pensamiento crítico se ha convertido en una alternativa vanguardista gracias a una producción académica que al admitirlo como una capacidad intelectual de orden superior con la que se puede afrontar diversidad de desafíos.

Finalmente, Sergio Rivera Guerrero, Luz de Lourdes Álvarez Arquieta, Pamela Soledad Jiménez Draguicevic, José de Jesús Fernández Malvárez y Juan Granados Valdéz dan cuenta del desarrollo de la labor educativa de la FA (Facultad de Artes) a 70 años de su fundación, con principal énfasis en los recientes programas educativos de posgrado, las características y naturaleza de éstos y su condición actual.

LAS IMPLICACIONES METODOLÓGICAS EN EL ESTUDIO DE LAS ADOLESCENCIAS Y LAS JUVENTUDES

Miguel Ángel Pérez Reynoso*, América Vera Lara** y Luis Humberto Jiménez Alvarado***

*Doctor en educación. Profesor–investigador de la UPN Guadalajara, Unidad 141. safimel04@gmail.com

**Doctora en Educación Profesora–investigadora de la Unidad Guadalajara de la UPN en Jalisco. avera22@gmail.com

***Maestro en Ciencias Sociales. Profesor de la Unidad Guadalajara de la UPN en Jalisco. luislacteo@gmail.com

Recibido: 30 de diciembre 2023.

Aceptado: 18 de febrero 2024.

Resumen

Como parte de la abundancia de textos (reportes de investigación, reflexiones, ensayos y propuestas de acción), donde se coloca en el centro el asunto del desarrollo social de los sujetos jóvenes y adolescentes.

En el presente artículo se abordan una serie de temáticas que contribuyen a construir una mirada crítica en torno a las juventudes y las adolescencias en nuestro medio.

El problema de los jóvenes en condición de migración, el asunto vinculado con el aprender historia para pensar históricamente, junto

con algunas evidencias de ruptura generacional entre el grupo etario de las adolescencias. Son temáticas aparentemente incompatibles entre sí que las hacemos compatibles para poder colocar un abordaje de actualidad en la agenda de jóvenes y adolescentes.

No sólo es el estudio del grupo etario en el que nos interesa incursionar, sino también los compromisos investigativos y el diseño de propuestas de acción y de intervención para actuar en torno a ellas y ellos.

De esta manera, las llamadas adolescencias y juventudes ofrecen una serie de problemáticas inéditas, pero también deberá ser inédita las formas de responder a ellas basadas en esquemas participativos, horizontales, que sirvan para darle la voz a los sujetos jóvenes para legitimar de igual manera sus propuestas.

Palabras clave: Adolescencias, juventudes, migraciones, ruptura generacional, horizontalidad.

Abstract

As part of the abundance of texts (research reports, reflections, essays and proposals for action), where the issue of the social development of young subjects and adolescents is placed at the center.

This article addresses a series of topics that contribute to building a critical view of youth and adolescence in our environment.

The problem of young people in migration, the issue linked to learning history to think historically, along with some evidence of generational rupture among the adolescent age group. They are themes that are apparently incompatible with each other and we make them compatible in order to place a topical approach on the agenda of young people and adolescents.

It is not only the study of the age group in which we are interested in entering, but also the investigative commitments and the design of action and intervention proposals to act around them.

In this way, the so-called adolescence and youth offer a series of unprecedented problems, but the ways of responding to them ba-

sed on participatory, horizontal schemes must also be unprecedented, which serve to give a voice to young subjects to equally legitimize their proposals.

Keywords: Adolescence, youth, migration, generational break, horizontality.

Como parte del avance en la generación de conocimientos, pero también de los desafíos teórico y metodológicos que se desprende de los mismos. El estudio de los sujetos que forman parte del sector de edad marcado entre las adolescencias y las juventudes cobra especial relevancia. El campo de conocimiento de sujetos en transición, abre la posibilidad de estudiar y de conocer lo que sucede con dichos sujetos.

Es necesario reconocer, que el mundo de las y los jóvenes hoy en día, está cambiando de manera acelerada y sigue siendo un amplio segmento poblacional (el de las adolescencias y las juventudes), el cual está expuesto a constantes riesgos, el escenario no es favorable para las nuevas juventudes por lo tanto la tendencia es continuar bajo un constante contexto de riesgo (Beck, 2002), cuyas implicaciones no solo afectan el compromiso en la formación educativa de las y los jóvenes sino también y en general en todo su desarrollo social y personal.

Algunos datos sobre el sector de población “En cuanto a la población en México y según el último conteo del INEGI (2005) hay 27.18 millones de jóvenes de los 103.3 millones de habitantes contabilizados para todo el país, lo cual significa 26.3% de jóvenes de entre 15 a 29 años. Señalar que en el quinquenio que va del año 2000 al 2009 el crecimiento de la tasa promedio anual fue -0.03%, esto es, decreciente por lo tanto es un sector considerable” (Fernández Ponceta, (2010), IINEGI (consultado en noviembre de 2009). Quiere decir que, en términos muy generales la brecha poblacional definida como la juventud en México, abarca -en términos absolutos- la cuarta parte de la población, 1 de 4 mexicanos forma parte de dicha brecha, habría que desagregar de ahí cuantos son hombres y cuántas son mujeres, los

que están inmersos en la formación escolar o académica y también los que ya están insertos laboralmente.

De esta manera, el presente artículo forma parte de un estudio amplio que se viene realizando producto de una serie de reflexiones post-doctorales y como parte de un Cuerpo Académico en la Unidad Guadalajara de la UPN, con respecto a lo que sucede dentro de los problemas de jóvenes y adolescentes, pero sobre todo en cuanto al abordaje metodológico en el estudio de dichas problemáticas. De esta manera se trata de pensar y reflexionar en torno a las implicaciones metodológicas al estudiar a los sujetos en dicho segmento de edad.

La investigación combina en su versión original, trabajo empírico a partir de tener contacto directo con investigadores cuyo objeto estelar de estudio está vinculado con los sujetos denominados jóvenes y/o adolescentes y una parte de revisión bibliográfica a partir de dar cuenta del estado que guardan dichos estudios.

Este trabajo se divide en tres momentos por un lado se hace una distinción de las y los investigadores que estudian a las adolescencias y a las juventudes, en un segundo momento se hace un repaso de las distintas metodologías empleadas en el estudio de los sujetos en el segmento de juventudes y adolescencias para cerrar en la parte final con algunas recomendaciones y la importancia de dar un sesgo en el campo de las metodologías al estudiar a dichos grupos etarios.

Los sujetos que investigan a las adolescencias y las juventudes

Comenzamos reconociendo que las y los investigadores de juventudes, (que, aunque son pocos) son sujetos que viven la investigación con una especial pasión, producto del conjunto de objetos de estudio a su alcance. Estos sujetos que estudian el sector de edad de las llamadas juventudes o adolescencias terminan revitalizando a las y los investigadores.

Aunque no hemos encontrado a la mano una justificación sólidamente argumentada que sirva para decidir por qué se enfocan o se

dedican en estudiar a las juventudes y las adolescencias, lo cierto es que las y los investigadores cada vez penetran más en el estudio de dichas problemáticas.

Aquí es importante hacer una primera distinción de este complejo campo de estudio, con respecto a los sujetos que se dedican a hacer investigación dentro del mismo.

- a) Tenemos un primer bloque de investigadores que tienen al segmento de sujetos sobradamente denominados como adolescencias y juventudes como objetos periféricos de sus trabajos y que forman parte de su interés, pero no de manera central, sino de manera periférica o complementaria.
- b) Existe un segundo bloque de investigadores que se han especializado en el estudio a profundidad sobre problemáticas que suceden con los sujetos en el segmento de edad de juventud y adolescencia. Dichos investigadores, han aportado una mirada especialmente a dicho campo de conocimiento. Entre dicho grupo destacan Maritza Urteaga, José Luis Pérez islas, José Manuel Valenzuela Arce, Raúl Anzaldúa Arce, Rosana Reguillo y Rogelio Marcial entre muchos otros y en el ámbito internacional contamos con los aportes de Carles Feixa y Silvia Disegni, Marcelo Urresti y Mario Margulis como un gran aporte. Sin embargo, aunque el aporte de todas y todos ellos es muy valioso, poco se ha develado con respecto al uso o al abordaje metodológico en sus estudios. En algunos momentos quedan como en el plano de lo implícito y en otros se puede pensar también que forman parte del secreto del oficio y del trabajo de hacer investigación.

Las metodologías empleadas y las que no. ¿cómo se estudian las juventudes y las adolescencias?

El trabajar con jóvenes y con adolescentes con fines de investigación, tiene una distinción con relación a otro tipo de sujetos, dicha distinción está arropada o instalada en los propios sujetos que forman parte del segmento de edad llamado juventudes.

Pero no sólo se trata de reconocer como un factor determinante el pertenecer a un grupo etario, sino más bien de los diversos elementos que encierran a lo que se vive en dicho grupo etario. El punto de partida al trabajar con jóvenes tiene que ver con el asunto de las problemáticas sociales, culturales y educativas en las que envuelven o se vinculan los propios jóvenes, junto con el contexto en el que se ubican éstos y éstas. Los sujetos jóvenes y el contexto en donde se desenvuelven, forman parte de los componentes más destacados a estudiar. No es lo mismo estudiar las infancias o a las personas de la llamada tercera edad, a estudiar las adolescencias y las juventudes. En ello, juega un papel importante, las acciones sociales de los sujetos, el contexto en donde se desenvuelven y las formas concretas de relacionarse con el resto de los sujetos, sobre todo con los pares juveniles.

De esta manera, pensar a la juventud de ahora es bajo este entramado de complejidad, de incertidumbre, dentro del cual, las salidas no siempre son las más favorecedoras. De igual manera, reconocemos al fenómeno juvenil como una serie de fenómenos cambiantes y en constante transformación.

Existen una serie de problemáticas que van íntimamente vinculadas a la condición juvenil. Ya Hipólito Mendoza (2011), hace un recuento de las problemáticas vinculadas al fenómeno juvenil y a la forma de cómo éstas son abordadas por las y los investigadores.

Podemos dividir las problemáticas atribuidas a la condición juvenil en cuatro tipos, a modo de cuatro grandes categorías por llamarle de alguna manera:

Problemáticas sociales propiamente dichas

Es el rubro con mayor incidencia como parte del desarrollo juvenil. Según lo demuestra la literatura especializada del campo, aquí se concentra el gran grueso de situaciones problemáticas que se vinculan con los objetos de estudio y de investigación (Mendoza, 2011).

Se entiende por aspectos sociales a todo lo relacionado al desarrollo social de los sujetos juveniles. Desde situaciones que tienen que

ver con los llamados riesgos sociales, como el robo, la delincuencia o la drogadicción en sus dos vertientes en cuanto a la venta de estupefacientes, como al consumo de los mismos o incluso como lo documenta Valenzuela Arce (2019), el enrolarse o formar parte de las redes del crimen organizado.

Ligado con lo anterior, tenemos temáticas vinculadas con una agenda nueva o inédita en el vínculo desarrollo juvenil con los referentes sociales.

En primer lugar, está el asunto de las migraciones o de los sujetos en condición de migración, sobre todo del flujo centroamericano cuyo destino es llegar a los EEUU, muchos de ellos son jóvenes que viajan solos con todos los riesgos y que el motivo de su éxodo o expulsión es por problemas graves en su lugar de origen, esto lo documenta de manera muy clara América Vera Lara (2024) en un libro que se encuentra en prensa y que está a punto de publicarse.

Una segunda dimensión de problemáticas está ligada con todo lo que tiene que ver con el avance de la tecnología, y sus diversas manifestaciones culturales. El avance tecnológico, las redes sociales y la digitalización de la vida cotidiana tiene un destinatario directo que son las juventudes de ahora, su concreción se torna en un componente transversal que cruza todas las temáticas aquí descritas (García Canciani, 2004).

Un tercer elemento de la dimensión social, está relacionado con la vida cotidiana de los jóvenes y su relación con el mundo laboral y del trabajo. Tenemos una cantidad considerable de jóvenes que han egresado de las universidades y que no tienen empleo o no han conseguido insertarse en el mercado laboral. El mundo del trabajo también se ha movido junto con otras muchas piezas del sistema social, el problema de fondo son los nuevos escenarios para la empleabilidad y la inserción laboral de los jóvenes.

Y un último rubro de la dimensión social, está ligado con la perspectiva de género y la construcción de las sexualidades. Si bien esta dimensión forma parte del rubro relacional, es importante considerar a la construcción de género y a las sexualidades como un referente social. Asistimos de igual manera en estos primeros 20 años

que han transcurrido del tercer milenio, ante nuevas formas por parte de muchos jóvenes de definirse y de asumirse ante las nuevas sexualidades. En ello los representantes de la comunidad LGTB y +, integrada en su mayoría por jóvenes, es una prueba fehaciente de todo ello. El elemento central de este y de los rubros restantes es preguntarse cuáles son las metodologías más sugerentes para la realización de investigaciones serias y a profundidad con estos objetos de estudio o temas afines.

Problemáticas relacionales

El segundo rubro de las problemáticas juveniles que sirven de base para construir distintos objetos de estudio y de investigación, lo encontramos en la dimensión relacional. La dimensión relacional la definimos, como las diversas relaciones o interacciones que establecen los sujetos jóvenes con el resto de sujetos y del mundo en el que se desenvuelven: familia, pares juveniles, autoridades escolares y civiles, etcétera. Lo que encontramos aquí como parte de las identidades juveniles en el rubro relacional, es la impulsibilidad de los jóvenes por un lado y las posturas rebeldes y reactivas por otro. En este rubro de lo relacional otra de los recientes hallazgos, es que los sujetos que se encuentran en la franja de la juventud, han reconfigurado las formas de vincularse con el mundo de afuera y estamos del vínculo cara a cara a formas de relación mediadas por los aparatos o los dispositivos electrónicos.

Problemáticas personales

Aquí entramos a un rubro que implican posturas más psicológicas e incluso psicoanalíticas, los sujetos en su condición juvenil y a relación consigo mismos. Esta dimensión personal está íntimamente relacionada con las diversas formas de cómo las y los jóvenes administran emocionalmente sus frustraciones, cómo enfrentan sus miedos que aparecen en sus vidas, los estados vinculados con la euforia desmedida o la depresión, e incluso las fantasías y los inten-

tos suicidas que también se han incrementado significativamente en los últimos años.

Si bien los objetos de estudio que se desprenden de esta dimensión personal requieren o demandan posturas metodológicas más rigurosas por los distintos riesgos que tiene en cuanto al buscar hallazgos o generar afirmaciones. También es importante que las y los investigadores tengamos una postura metodológica al respecto.

Problemáticas atribuidas al factor de desarrollo o inserción escolar

Por último, tenemos lo que tiene que ver con la dimensión de inserción y desarrollo escolar. Esta dimensión, nos parece, que es uno de los aspectos más estudiados del desarrollo juvenil. Un número destacado de investigadoras e investigadores ha penetrado en las distintas modalidades de bachillerato en zonas rurales, con la intención de estudiar las condiciones sociales en institucionales rurales bajo las cuales se estudia y los riesgos que ha aparecen en dicho proceso formativo. En todo esto proceso reconocemos que la formación académica no está desligada del grueso de situaciones vinculadas a la vida y al mundo de las y los jóvenes de ahora, como dice Disegni en un mundo permeado por la postmodernidad

Feixa y Sánchez (2003) nos dicen lo siguiente:

En 2003 el Injuve encargó al primer autor de este texto el estudio Culturas juveniles en España, 1960-2003 (Feixa y Porzio, 2004), que originó también un número monográfico de la Revista de Estudios sobre Juventud (REJ), titulado “De las tribus urbanas a las culturas juveniles” (Feixa, 2004), que incluía una serie de estudios de caso sobre distintas subculturas urbanas: heavies (Martínez, 2004), makineros (Romo, 2004), okupas (Costa, 2004), pijos (Tinat, 2004), punks (Fouce, 2004), skinheads (Porzio, 2004) y ultras (Adán, 2004). Han pasado más de diez años desde entonces, y aunque nuestra intención inicial en el presente texto era actualizar el estado de la cuestión, la tarea se ha demostrado inviable, debido al

crecimiento exponencial de los estudios sobre culturas juveniles, a cargo sobre todo de investigadores de las nuevas generaciones, pero también de la llegada al escenario de académicos de disciplinas afines (comunicación, psicología social, historia, geografía, lingüística, ciencia política, informática, etcétera), que han ampliado el abanico de temas y metodologías. Creemos no equivocarnos si afirmamos que se trata hoy del campo que aporta un número mayor y más influyente de investigaciones a los estudios sobre juventud. Y lo que es más importante: es un campo que ha dejado de ser marginal, para convertirse en un sector que marca tendencias de la investigación en ciencias.

Aquí se demuestra con cierto nivel de claridad, lo complicado que implica no solo construir objetos de investigación relacionados con los sujetos en el rango de edad de adolescencias y juventudes sino también, la construcción de una perspectiva metodológica que sirva para darle claridad y certeza a los conocimientos construidos.

Por la construcción de una propuesta metodológica para estudiar a los grupos etarios vinculados con adolescencias y juventudes

Estudiar a las adolescencias y a las juventudes implica en primer lugar definir el tipo de vínculo que se pretende establecer. Las y los jóvenes y las y los adolescentes son sujetos pensantes, un tanto desconfiados de que quien quiere hablar de ellos o con ellos y ellas. Es fundamental el primer contenido es fundamental la primera pregunta que se debe hacer la o el investigador que quiera estudiar jóvenes es, ¿Cómo escaseo y ganatico un vínculo de confianza básica? para esto no hay manuales o más bien hay muchos manuales que dan cuenta de la forma del acercamiento, lo importante aquí es que el investigador o la investigadora recurra a su habilidad personal a su capacidad de acercamiento con dichos sujetos.

Normalmente los investigadores que se dedican al estudio de jóvenes y adolescentes son adultos, sujetos maduros, con cierta dis-

tancia de años, los separa la brecha generacional y la ruptura cultural. Sin embargo, interesa establecer un vínculo que garantice un diálogo que no ponga en el centro la distancia o la separación, sino un encuentro significativo que garantice el intercambio cultural. ¿Cómo hacer todo esto en términos metodológicos? Así, el investigador se hace más joven al convivir con jóvenes y los jóvenes tienen acceso a un horizonte cultural más amplio, mediado por el adulto que tiene enfrente. Aquí cabe ese principio mercadotécnico del ganar-ganar. Todos ganamos o todos y todas aspiramos a ganar, pero el ganar aquí se define a partir de ese referente cultural de intercambio y de elementos simbólicos.

Con lo anterior estoy afirmando que metodológicamente se reconoce mejor el sentido del intercambio de sentido a partir de compartir saberes socialmente construidos cuando se ponen en juego en el encuentro entre sujetos (Guber, 2005 Flock 2008).

Un segundo aspecto tiene que ver con la postura o el abordaje metodológico. Es decir, en qué lugar se coloca el investigador a partir del supuesto o de la creencia del lugar en el que están las y los investigados. Se reconoce aquí el supuesto de que las y los investigados no son sujetos pasivos carentes de conocimientos y saberes del mundo social.

Lejos de asumir una postura extractiva, se trata de garantizar el acercamiento a una postura de intercambio de saberes a partir de un abordaje horizontal en todo momento, junto con el dar lugar a la generación de narrativas como forma de acercamiento a la construcción de significados mundo social (Kalmeier, 2012).

Conclusiones generales

Hemos abierto un horizonte vinculado con la reflexión, para pensar lo metodológico como una posibilidad y un componente fundamental en todo y de todo el proceso investigativo. De esta manera consideramos, que en todos los proyectos de investigación con jóvenes y con adolescentes; lo metodológico lo entendemos junto con la teoría y la construcción del objeto de investigación, como un elemento especialmente significativo, debido a que ahí reside la columna vertebral de la investigación.

En el caso de los estudios con jóvenes y con adolescentes, lo metodológico no solo tiene que ver con penetrar en el objeto que se estudia para dar cuenta de lo que ahí sucede, lo metodológico lo entendemos como la columna vertebral de la investigación, ya que tiene que ver con la arquitectónica o con el armado del estudio, y la forma (después del diseño) de ir concretizando su realización (Flick, 2008).

El trabajar con jóvenes y con adolescentes con fines de indagación, se traduce en un entramado complejo, que no se reduce al establecer un vínculo con los sujetos que están enfrente, sino más bien, se trata de ver la posibilidad de conocer la lógica en la construcción de una serie de mundos (los juveniles), inéditos, impredecibles, irrepitibles que cobran sentido, a partir de poder entender todo lo que se pone en juego en la conformación de dichos mundos juveniles.

Con este trabajo, es apenas el inicio de un debate metodológico que queremos abrir y en ello, subrayar la importancia de detenerse en lo metodológico cuando se realizan estudios ligados con las problemáticas de jóvenes y adolescentes de nuestro entorno.

Además, ligado a todo lo anterior, (independientemente de las intenciones de su diseño original) y de la forma de cómo se lleva a cabo, la forma de validar de mejor manera un estudio, es a partir de la satisfacción plena de los sujetos estudiados en este caso los sujetos que forman parte del segmento de edad vinculad con las adolescencias y las juventudes.

Por último, queremos decir para cerrar este trabajo, que no es posible estudiar las problemáticas de las juventudes y las adolescencias a partir de manuales o de esquemas preestablecidos, de enfoques metodológicos rígidos o esquemáticos, se requiere versatilidad, flexibilidad y un diseño que valla mucho más acorde no con los principios ortodoxos de la investigación, sino más bien de las necesidades específicas de los sujetos estudiados.

Referencias bibliográficas consultadas

- Anzaldúa, R. (2009). La perturbación el inconsciente. Los dilemas de mirar la otra escena. Psicoanálisis y educación. En *Revista Ethos Educativos* N° 43. IMCED Morelia.
- Anzaldúa, R. (2012). Infancias y adolescencias en el entramado de los procesos de subjetivación. En *Revista Tramas* N° 36 UAM-Xochimilco. México.
- Beck, U. (2002). *La sociedad del riesgo*. Paidós Barcelona.
- Bourdieu, P. (1990). *Sociología y cultura*. CONACULTA, México.
- Carretero, M. (2008). *Enseñanza y aprendizaje de la historia: aspectos cognitivos y culturales*. FLACSO Argentina y Universidad Autónoma de Madrid.
- COMIE. (2024). *Memorias electrónicas de los Congresos nacionales de investigación educativa XIV, XV, XVI y XVII*. México.
- Feixa, C. (1999). *De jóvenes, bandas y tribus. Antropología de la juventud*. Editorial Ariel. Barcelona.
- (2006). Generación XX: Teorías sobre la juventud en la era contemporánea. En *Revista Latinoamérica de Ciencias sociales, niñez y juventud*, Vol. 4, N° 2. Bogotá.
- (2015). *De las culturas juveniles a los estilos de vida, etnografías y meta-etnografías en España 1985–2015*. Colección Documentos N° 6. Barcelona.
- Fernández Ponceta, A. M. (2010). Un perfil de la juventud mexicana En *Revista El Cotidiano* N° UAM Unidad Azcapotzalco, México.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la metodología cualitativa*. Morata, Madrid.
- (2015). *El diseño de la investigación cualitativa*. Morata Colección de Textos sobre Investigación cualitativa. Madrid.
- García Canclini, N (2004). *Diferentes, desiguales y desconectados*. Editorial Gedisa. Madrid.
- Guber, R. (2011). *La etnografía: método, campo y reflexividad*. Siglo XXI Editores. Buenos Aires.
- INEGI. (2009). *Conteo del INEGI (2005)*. Consultado en noviembre de 2009, www.inegi.org.mx

- Kalmeier, O. (2012). Hacia la descolonización de las metodologías; reciprocidad, horizontalidad y poder. En Sara Corona y Olaf Kalmeier *En Diálogo Metodologías horizontales en Ciencias Sociales y Culturales*. Editorial Gedisa Biblioteca de Educación N° 17. Madrid.
- Mendoza, H. (2011). Estudios sobre la juventud en México. *Revista Espiral* N° 52, Universidad de Guadalajara. Guadalajara.
- Morin, E. (1998). *El paradigma de la complejidad*. Editorial Gedisa. Madrid.
- Valenzuela, J. M. (2019). *Voces divergentes. Jóvenes, resistencias y narcocultura*. Intersecciones. Secretaría de Cultura. México.
- Vera Lara, A. (2024). *Jóvenes migrantes centroamericanos*. Editorial Educ@rnos (en prensa).

JÓVENES ESTUDIANTES DE TELEBACHILLERATO COMUNITARIO. ENTRE LA VIOLENCIA ESTRUCTURAL Y LA ESCUELA UMBRAL

Ernesto Campuzano Ruiz

Candidato Doctor en el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México. (ISCEEM).

ernesto.campuzano@isceem.edu.mx

Recibido: 26 de diciembre 2023.

Aceptado: 15 de febrero 2024.

Resumen

El artículo deriva de una investigación doctoral en curso donde planteó como problema de estudio la forma en que se encarna la violencia estructural y simbólica en jóvenes estudiantes de Telebachillerato Comunitario en la región de Tierra Caliente. Visibiliza como los jóvenes del sur del Estado de México configuran su condición de estudiantes en un contexto con alta marginación y presencia del crimen organizado. Desde una perspectiva comprensiva y horizontal propone diálogos de sentido con jóvenes que encarnan la violencia estructural y simbólica a partir de las dificultades económicas y de infraestructura escolar, así como la construcción subjetiva de una escuela umbral que permite proyectos que favorecen una

mejor calidad de vida. A modo de primeras conclusiones advierte que los jóvenes en la Tierra Caliente reconfiguran el *habitus* juvenil de la violencia ante efectos estructurales que precarizan y dificultan los procesos de socialización y escolaridad que no cancelan otros futuros.

Palabras clave: Jóvenes, violencia, media superior, escuela.

Abstract

The article derives from ongoing doctoral research where the study problem was the way in which structural and symbolic violence is embodied in young Community Telebachillerato students in the Tierra Caliente region. It makes visible how young people from the south of the State of Mexico configure their condition as students in a context with high marginalization and the presence of organized crime. From a comprehensive and horizontal perspective, it proposes dialogues of meaning with young people who embody structural and symbolic violence based on economic difficulties and school infrastructure, as well as the subjective construction of a threshold school that allows projects that favor a better quality of life. As first conclusions, it warns that young people in Tierra Caliente reconfigure the youth habitus of violence in the face of structural effects that make precarious and hinder socialization and schooling processes that do not cancel other futures.

Keywords: Youth, violence, high school, school.

Introducción

El presente artículo parte de la premisa de que las y los jóvenes son la carne de la violencia estructural y simbólica en Tierra Caliente situada en la parte sur del estado de México comprendida por los municipios de Tejupilco, San Simón de Guerrero, Luvianos, Amatepec y Tlatlaya, caracterizada por ser una región con alto y muy alto índice de marginación, donde la violencia simbólica y directa del narco se vive de manera cotidiana, no sólo con levantamientos o ajuste de cuentas sino

con “el cobro de piso” y el incremento en los precios a la mayoría de los productos, un impuesto del orden paralegal que afecta de manera importante a los jóvenes estudiantes de Telebachillerato Comunitario (TBC), al reflexionar acerca de este contexto parto de dos líneas problematizadoras que son: la educativa y la jurídico social, las cuales apunto como zonas límbicas en tanto son dos ámbitos que procuran marginalmente el acceso a derechos de las juventudes, no obstante en contextos como el de estudio, el acceso a la escolaridad media superior, por ejemplo, resulta precarizado y de existencia contenida en el caso de jóvenes que asisten al TBC debido a la violencia estructural (Galtung, 1998) que se teje o entrama desde las condiciones de precariedad, marginación, migración y la presencia del crimen organizado.

En este contexto, el trabajo plantea la pregunta acerca de ¿cómo la violencia estructural es subjetivada por jóvenes estudiantes de la Tierra Caliente?, de la que se desprenden preguntas secundarias en torno a ¿cuáles son las figuras simbólicas y explícitas de la violencia estructural en jóvenes de la Tierra Caliente?, y ¿de qué manera los jóvenes estudiantes configuran procesos de subjetivación desde su contexto? Cuestiones que se problematizan, desde las voces juveniles y las condiciones en que encarnan la violencia desde donde configuran su condición de estudiantes.

Teóricamente se parte de tres dimensiones de la violencia: 1) la violencia estructural (Galtung, 1998, 2003, 2004), la violencia simbólica de (Bourdieu 1981, 1996 y 2007) y la violencia subjetiva (Wieviorka, 2001, 2006 y 2016) para aproximarse a esta como un proceso de configuración articulada en distintas dimensiones y escalas de la realidad social. Epistémicamente, la noción de configuración, que propone De la Garza (2000) refiere a un proceso que pone en juego la subjetividad y la estructura mediada por la cultura, lo que permite un ejercicio de subjetivación, en este caso de jóvenes estudiantes de TBC de Tierra Caliente, quienes desde las condiciones de violencia estructural, que limita su acceso a derechos, también se agencian para construir nuevas relaciones impregnándolas de sus propios matices juveniles, desde lo local y escolar.

El análisis tiene como centro las narrativas de tres jóvenes estudiantes de TBC de Tierra Caliente cuyas historias se ven intersectadas por

experiencias de vida desde diferentes condiciones familiares, sociales, culturales y políticas matizadas por la violencia estructural y simbólica

Metodológicamente para dar cuenta de los procesos de encarnación y subjetivación de la violencia en estos jóvenes de TBC, se construye una perspectiva comprensiva que reconoce lo dialógico-horizontal como una posibilidad para relaciones horizontales en la construcción del conocimiento. Los diálogos con los jóvenes se realizaron en espacios espontáneos, como campos de fútbol, patios de las casas o afuera de una tienda, espacios que permitieron un diálogo franco y espontáneo que se convirtieron en momentos para narrar y reflexionar acerca de ¿cómo se vive la condición de ser joven estudiante de TBC en Tierra Caliente? Estos diálogos se plantearon como diálogos de sentido, en tanto estos tienen un tema nodal al realizarse y que, ofrecen la posibilidad abierta de la pregunta en ambos sentidos, por tanto, una relación epistémica de reconocimiento del otro, pues se ponen en juego dos pensamientos, el de las y los jóvenes y el del propio investigador, sobre una realidad que se vive en Tierra Caliente.

Al considerar lo dialógico como posibilidad epistémico-metodológica recupero los planteamientos de Corona y Kaltmeier (2012) que proponen “un diálogo con el otro” que permite una “subjetividad erigida en la alteridad” (Corona y Kaltmeier, 2012) con lo que se trata de una relación no sólo de dos personas diferentes sino un encuentro de pensamientos diferentes que tratan de encontrar en el diálogo un punto de reflexión y que ésta sea posible a partir del respeto y la reciprocidad, así las voces de estos jóvenes se convirtieron en un ejercicio reflexivo para sí mismos, una manera de pensarse en la realidad histórica en la que van construyéndose.

La forma en que jóvenes estudiantes de TBC van configurando sus relaciones escolares en el contexto de la región permite reconocer cómo viven y nombran la violencia estructural, simbólica y subjetiva de tal forma que es posible ir reconociendo en sus vivencias distintas enunciaciones acerca de las condiciones en las que hacen escuela, por ello resulta imperativo aproximarse al contexto en el que van encarnando la violencia estructural desde sus procesos de escolaridad y cómo con ello hacen posible otros espacios en sus localidad, trazan proyectos, se subjetivan haciendo de la escuela un umbral.

En la primera parte del artículo se aborda la perspectiva teórico-epistémica acerca de la violencia en la que se recurre a los planteamientos de Galtung, reconociendo la invisibilización de la violencia estructural a través de la cultura, además de la violencia directa que se vive en la Tierra Caliente a través de las actividades paralegales del narcotráfico de la región. Otro elemento que compone esta perspectiva es la categoría de violencia simbólica de Bourdieu en el sentido de las relaciones de poder y el *habitus* constituido por diferentes capitales que funcionan a manera de posesiones y recursos de los que echan mano, lo que permite se configure un *habitus* juvenil de la violencia. En un segundo apartado presenta la perspectiva metodológica a partir de principios de horizontalidad y diálogos de sentido que dieron lugar a narrativas juveniles que dan cuenta de la precariedad escolar y social de las juventudes de la región; así como de los sentidos que hacen de su escuela umbral.

Perspectiva epistémico-teórica de la violencia

La perspectiva epistémico-teórica de la violencia estructural y simbólica parte del planteamiento de configuración de De la Garza (2000) que permite construir un puente entre estructura y subjetividad, admitiendo que, en el caso que del problema de estudio, la violencia estructural, es determinación, pero no determinismo en la configuración de las vidas y experiencias de las y los jóvenes estudiante en la Tierra Caliente, lo que permite visibilizar procesos de subjetivación donde la reproducción y recreación de códigos simbólicos en las y los jóvenes, ocurre entre el cruce de la territorialidad, la escuela y contexto local marcado por el crimen organizado.

Teóricamente el trabajo retoma la categoría de violencia estructural con Galtung (1990, 1998, 2004) para reconocer en una escala macro “la violencia indirecta originada por la injusticia y la desigualdad como consecuencia de la propia estructura social, ya sea dentro de la propia sociedad o entre el conjunto de las sociedades” (Galtung, 1998: 30) esto permite en lo concreto reconocer que este tipo de violencia se encuentra invisibilizada para jóvenes estudiantes de TBC, pero que los configura y permite que la forma en que la encarnen no sea de víctima o victimario sino que existe un posible proceso de subjetivación dialógico de la violencia.

Con Galtung también se plantea la noción de violencia directa la cual se entiende como la violencia ejercida de persona a persona o grupos de personas, y que se vive en el cuerpo; así también simbólicamente bajo la legitimación cultural, “es la suma total de todos los mitos, de gloria y trauma y demás, que sirven para justificar la violencia directa” (Galtung, 1998, p. 16) La violencia cultural legítima y oculta la violencia estructural, directa o simbólica que se encuentra naturalizada en los modos de ser, de relacionarse o a través del lenguaje.

De ahí que haya necesidad de abundar en esta dimensión para lo cual se retoman los planteamientos de Bourdieu (1981, 2005 y 2007) cuando expone la violencia simbólica como relaciones de poder, pues nos dice:

todo poder de violencia simbólica, o sea, todo poder que logra imponer significaciones, e imponerlas como legítimas disimulando las relaciones de fuerza, en que se funda su propia fuerza, añade su fuerza propia, es decir, propiamente simbólica, a esas relaciones de fuerza (Bourdieu, 1981: 44).

De este modo la violencia configura relaciones en las que las y los jóvenes van construyendo sus prácticas culturales, sociales e institucionales, las cuales, hay que enfatizar no sólo son reproducciones impuestas, sino que permiten ir construyendo otras relaciones que no implican necesariamente la desaparición de la violencia simbólica, pero sí modificaciones en sus sentidos.

La forma en que las y los jóvenes van construyendo sus relaciones a partir de las formas simbólicas institucionalizadas en el contexto local, permite colocar la categoría de *habitus juvenil de la violencia*, puesto que es en las “estructuras estructuradas predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes” (Bourdieu, 2007) en donde las y los jóvenes legitiman las fuerzas de poder; por ejemplo, en su condición juvenil frente a los adultos en instituciones como la familia y la escuela, o en grupos criminales pero también es posible mirar como ellos encarnan estas fuerzas de poder no solo padeciéndolas sino al ejercerlas desde su condición juvenil.

En su contexto concreto las y los jóvenes de Tierra Caliente, desde su condición de género y de estudiantes, encarnan la violencia de cierto

modo que adquiere también sentido a partir de lo que como estudiantes de TBC hacen y construyen; de ahí que se propone el *habitus* juvenil de la violencia, para visibilizar los modos en que movilizan sus propios capitales simbólicos, escolares y políticos a partir de la interacción de diferentes campos, donde también se dan las relaciones simbólicas de poder.

Por último, se aborda la violencia desde el giro epistémico que propone Wieviorka (2001, 2006 y 2016) quien coloca al sujeto al centro de tal manera que es posible identificar procesos de subjetivación y desubjetivación, al reconocer que “el daño que se produce a la dignidad, la vida y las propiedades de las personas, es un proceso sociocultural” (Wieviorka, 2004 en Zavaleta, 2020) reconociendo que la subjetividad y el cuerpo constituyen también espacios de significación y poder y que encarnan no solo los efectos de la violencia sino que la resignifican, por ello se puede problematizar la violencia como *habitus* y también configuración.

Perspectiva metodológica desde la horizontalidad y diálogos de sentido

Para seguir transitando en el proceso de investigación se construyó una perspectiva metodológica comprensiva dialógico-horizontal en la que se plantea comprender e interpretar como un ejercicio bidireccional para leer el mundo. El diálogo se plantea como encuentro de epistemes, las voces entonces son formas de pensar y concebir el mundo. retomando de Corona y Kaltmeier, (2012) la propuesta de las metodologías horizontales, donde la palabra y la razón de los otros tiene sentido al entrar en diálogo desde dos posturas diferentes por lo que es necesario poner sobre la mesa el respeto y la reciprocidad, y colocar la forma de ver el mundo sin que se finja que no existen relaciones de poder, incluso en la propia relación investigador-jóvenes, por el contrario, develarlas y con ello poder articular un diálogo de ida y vuelta.

Así la construcción de esta perspectiva epistémico-metodológica plantea que los diálogos de sentido son una forma de colocar un tema para problematizar y que esta problematización también requiere de la mirada de las y los jóvenes estudiantes, en este caso acerca de cuál es el sentido que tiene la escuela para ellos, pero además como van encarnando esta construcción desde el contexto de violencia es-

tructural en la Tierra Caliente, no sólo con lo referente a la precarización económica, de infraestructura escolar y de paralegalidad sino el sentido simbólico de la misma.

Se trata de diálogos que provocan narrativas que se encuentran signadas por experiencias, sentimientos y emociones que le dan densidad a lo narrado, que a veces no tiene que ver con la cantidad de palabras sino por el peso y condensación de dichas frases pueden ser expresiones encarnadas de la violencia que reflejan limitaciones, posibilidades y acciones ya que no son enteramente descriptivas. La narrativa como se expone en este trabajo refiere a la densidad y condensación de frases que reflejan las formas en que se subjetiva la violencia estructural y simbólica, incluso lo no dicho, y todo esto es acompañado con el cuerpo por medio de expresiones faciales y corporales.

Estos diálogos de sentido que expresan las narrativas de tres jóvenes estudiantes de TBC reflejan el “efecto de sentido requerido para salvar la pertinencia semántica de la oración” (Ricoeur, 2002: 23). Los diálogos de sentido se realizaron en espacios diferentes a la escuela, debido al periodo de pandemia por Covid-19 así que fueron en la tienda de la comunidad donde viven, en el patio de su casa, respetando la sana distancia. Yo conocía su situación de estudiantes de TBC por amigos jóvenes con los que jugaba fútbol y por algunos familiares, al tener contacto con ellos primero les comenté la idea de dialogar acerca de su condición de jóvenes y estudiantes de TBC, plantearon algunos ejes de discusión o temas que convocarían la conversación, aspectos que derivaron en narraciones de por qué estudiaron en un TBC si tenían una preparatoria oficial más cerca, aspectos familiares acerca de su situación económica, reconocer a su comunidad como un espacio de interacción y gestión de la identidad, que pensaban de su situación como estudiantes y las condiciones en que esta ocurre, la paralegalidad y su influencia en las formas de relacionarse con los otros y construir su personalidad y visión del mundo, estos temas no eran aspectos cerrados del dialogo sino puntos de partida hacia una reflexión acerca de cómo encarnan la violencia estructural y cómo se simboliza.

Jóvenes de Tierra Caliente y condiciones de precarización del Telebachillerato Comunitario

Este estudio se realizó con tres jóvenes perteneciente a la Tierra Caliente de el Estado de México, los nombres con lo que aquí aparecen fueron consensuados con ellos y fueron sus elecciones para mantener su anonimato, considerando que en la zona las actividades del narcotráfico y la paralegalidad están muy arraigadas, también se tomó la decisión de no colocar las comunidades y los nombres de los TBC ya que al ser este un documento público podría colocar en situación de riesgo a estos jóvenes, por tal motivo solo se llaman Sey, que es una joven madre soltera, que vivió en pareja un tiempo y regreso a vivir con sus padres, los cuales la apoyan con los gastos, además de recibir ayuda económica de la hermana menor que ya ha terminado una carrera y que se encuentra trabajando.

También se realizaron diálogos de sentido con Joss, un joven que viaja con los profesores pues no paga pasaje, de esta manera va a una escuela que se encuentra más lejos que una preparatoria oficial o un COBAEM de su localidad, sus dos hermanos mayores también cursaron este TBC, con la misma dinámica de viajar con los docentes, este joven además de estudiar apoya en las actividades ganaderas a su abuelo, cuidando vacas y borregos en sus tiempos libres, ayuda a su familia con las actividades agrícolas de la siembra de maíz, frijol y calabaza.

Por último, el Guache, un joven que se dedica a estudiar en un TBC y que por las tardes trabaja de ayudante de albañil, actividad que desarrolla sábados y domingos, el refiere que es para ayudarse en los gastos de la escuela puesto que el sí paga pasaje a los profesores que lo llevan al TBC, apoya en su casa con los gastos de la familia, pues al decir de él su papá gana bien pero toma mucho, en ocasiones más de un mes seguido, lo han internado en Alcohólicos Anónimos (AA), motivo por el que él dejó de estudiar, pues fueron tres meses que él se hizo cargo de los gastos de la familia, incluso haber incursionado en la paralegalidad como “halcón”, actividad a la que renunció para retomar sus estudios pues al salir su papá de AA le dijo que lo iba a apoyar con la escuela, cosa que no sucedió, pues volvió a recaer en el alcoholismo.

Estos tres jóvenes pertenecen a un municipio del sur del Estado de México, que es Tlatlaya, que colinda con el estado de Guerrero, específicamente con los municipios de Tlalchapa y Teloloapan y al norte con el municipio mexiquense de Amatepec, que también es parte de la región sociocultural, que Giménez (1999) categoriza como “el territorio que constituye por sí mismo un “espacio de inscripción “ de la cultura y, por lo tanto, equivale a una de sus formas de objetivación” (Giménez, 1999: 33) en este caso nos referimos a la región de la Tierra Caliente como un espacio en el que los sujetos van construyendo relaciones socioculturales que se encuentran signadas también por el territorio en este caso la región, la cual obedece a simbolismos particulares.

En este espacio-tiempo en que los jóvenes asisten al TBC está marcado por las asimetrías y las desigualdades entre los grupos que conforman las poblaciones de esta región esto no solo refiere a la desigualdad social y la pobreza sino además colocando que “las poblaciones precarizadas son aquellas con escaso capital social a quienes se degradó su modo de ganarse la vida” (Bourdieu, 1995 en Valenzuela, 2015: 16) por lo que en este trabajo se sostiene a partir de la noción de juvenicidio (Valenzuela, 2015), como muerte artera y simbólica, que existen zonas límbicas las cuales mantienen a los jóvenes en la orla social, en una existencia precarizada, un “estar a medias”, viven en zonas límbicas, líneas problematizadoras del acceso a derechos que viven estos jóvenes, especialmente escolaridad y el empleo.

La realidad de los jóvenes estudiantes de TBC no es diferente a la de muchos jóvenes de América Latina, vivir en las zonas límbicas refiere a espacios precarizados y desiguales si eres un joven campesino en una zona rural marginada con alto índice de pobreza como es el caso del municipio de Tlatlaya, la situación no es igual para hombres que para mujeres. Abramo y otros (2021) reconoce que la situación es diferente para los hombres jóvenes que las mujeres jóvenes, esta diferencia se muestra porque los primeros están “sólo ocupado (50,2% del total), seguida por estar sólo estudiando (25,4% del total) y, en menor medida, combinar estudio y trabajo (11,7%) y no estar ni estudiando ni ocupado en el mercado de trabajo (12,7%)” (Abramo y otros, 2021: 35) lo que coloca a estos jóvenes en situación de precarización y desventaja en el acceso a formas de socialización.

En el caso de las mujeres jóvenes viven una situación más agravada puesto que “31,4% sólo estaba ocupada (18,8 puntos porcentuales menos que los hombres) y 28,5% apenas estudiaba (3 puntos porcentuales más que los hombres); la proporción que combinaba estudio y ocupación era similar a la de los jóvenes hombres (10,0%)” (Abramo y otros, 2021: 35) entonces podemos reconocer que además de la situación ya de por sí en desventaja para las mujeres, las vías de acceso a proceso socializadores se reducen significativamente.

El trabajo y la educación son dos aspectos que se encuentran enlazados en las narrativas de los jóvenes, si hacemos el recorrido hacia la región de Tierra Caliente, podríamos reconocer que, en México, según el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) “la Población Económicamente Activa (PEA) del país fue de 60.1 millones de personas, 1.4 millones más que en el cuarto trimestre del año previo. La PEA representó 60.4 % de la población de 15 años y más” (INEGI, 2020) así la realidad de los jóvenes de Tlatlaya es compartida por los jóvenes no sólo de México sino de América Latina, puesto que para los jóvenes es común trabajar y estudiar en el caso de las y los jóvenes que se encuentran en situación de pobreza y marginalidad puesto que requiere apoyar en las actividades del hogar o con empleos informales.

En el caso de la regionalización que realiza la Secretaría de Educación Pública (SEP) la *Encuesta del Perfil a Alumnos de Educación Media Superior 2019* se puede reconocer que, para la región metropolitana, a la cual pertenece el estado de México “las mujeres que “estudian y trabajan” representan el 37% y los hombres el 61%” (SEP, 2019: 36) lo que significa que una gran parte de los jóvenes que estudian, tienen que trabajar, puesto que su situación económica exige de su participación en la economía familiar.

Realizando el recorrido de las estadísticas en el Panorama Sociodemográfico de México 2020 del INEGI (2021) en el estado de México, podemos observar que de la población no económicamente activa, el 38.3% refiere a los estudiantes, sin embargo debemos reconocer que hay estudiantes que trabajan o apoyan en la economía familiar en actividades no remuneradas, en el plano educativo del total de la población que son 16 992 418 habitantes, el 27.1% tienen la escolaridad de educación me-

dia superior, para el municipio de Tlatlaya. En el mismo informe se reconoce que del total de la población no económicamente activa que es del 33.6% el 27.3% se refiere a estudiantes, pero aquí es donde sucede una variación con respecto al nivel de escolaridad, puesto que sólo el 14.6% tiene la escolaridad de educación media superior, es decir hay menos jóvenes estudiando la educación media superior y se dedican a trabajos informales o en apoyo a la economía familiar en actividades no remuneradas. Al respecto la Secretaría de Educación Pública (SEP) reconoce que:

La pobreza de acuerdo al Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL), en México es generada por la desigualdad de oportunidades, debido a diversos factores, entre los que podemos mencionar la asignación de recursos económicos que se distribuyen a nivel federal de forma desigual en las entidades; la falta de oportunidades de ingresar al sistema educativo en sus diversos niveles, sobre todo en las poblaciones marginadas (SEP, 2019: 17).

Como es el caso de las y los jóvenes de Tlatlaya, las condiciones en la que se construyen las narrativas de escolaridad juvenil en Tierra Caliente, están determinadas por un alto grado de marginalidad; según el Consejo estatal de Población del estado de México (2020) dentro de los elementos estructurales que dan forma a la marginación en el municipio podemos reconocer, además de la población económicamente activa y la no activa, la escolaridad.

Entre caminos de terracería, estos tres jóvenes a pesar de tener más cerca una preparatoria oficial van al TBC porque sus profesores los llevan, con una especie de solidaridad, ayudan a mantener la matrícula escolar y reciben el apoyo de los pasajes del traslado.

En este contexto las y los jóvenes van simbolizando la condición de escuela y estudiante, en “la escuela que les toca, no la que se merecen”, a decir de ellos, una escuela sin infraestructura, equipo y espacios adecuados para su desarrollo ya que no tienen un edificio propio, está instalado en una escuela primaria que se dio de baja del servicio pues ya no había matrícula, edificio que ahora utilizan y una

clínica que también dejó de dar servicio, por lo que no cuentan con espacios propicios, esto permite a los jóvenes irse subjetivando como parte de una comunidad escolar carenciada y precaria.

Reconocer la capacidad de las y los jóvenes estudiantes de TBC para cuestionar o reflexionar acerca de las condiciones en las que su escuela se ha constituido, no es una cosa menor, pues refiere a modos de irse subjetivando en espacios educativos muy específicos, signados por su particularidad material y que tiene que ver con la infraestructura y la forma en que esta funciona administrativamente, pero además el valor simbólico que se genera al irse configurando una concepción de para qué sirve la escuela y en qué posición coloca a las y los jóvenes y ellos mismos se colocan.

El Telebachillerato Comunitario como escuela umbral

La forma en que los jóvenes encarnan el ser el grupo poblacional que más sufre los efectos de la violencia estructural y simbólica, lo que se agudiza con el narcotráfico y la paralegalidad. Tlatlaya “la tierra que arde” ha sido el seno de acontecimientos violentos que fueron noticia a nivel internacional, en este contexto las y los jóvenes estudiantes de TBC intersectan su condición de jóvenes, trabajadores, estudiantes y ruralidad, no como algo determinado sino como condiciones históricas; las condiciones materiales en la que se encuentra su condición social y de escuela es precaria porque no cuentan con un espacio propio, no tienen canchas, laboratorio incluso el espacio adecuado en lo que utilizan como aulas, uno de los TBC sólo cuenta con una letrina y no tienen agua, la tienen que acarrear o hacer llegar de algún domicilio cercano. Ellos reconocen que las escuelas de educación media deberían tener mejores espacios, sin embargo, no todo se refiere a lo que no tienen sino a la capacidad que tienen estos jóvenes estudiantes para hacer escuela y realizar ejercicios de subjetivación de dan cuenta de su capacidad de agencia, es decir asisten a esta escuela y tienen un proyecto de vida que hasta ahora sigue forjándose.

En los diálogos de sentido, los jóvenes que participaron en la investigación al comentar con respecto ¿cómo debería ser la escuela

que te mereces? “¡... ¡No! yo pienso que una escuela como más equipada, tener su propio espacio, donde haya una cancha donde vendan pues comida... una tienda escolar y que como, pues mi escuela es un terrenito pequeño, tener más terreno para que los jóvenes pues también practiquen deporte, tengan más cosas, como una preparatoria. Digamos que más equipada, con más espacios, más recursos” (diálogo de sentido, Sey, 28/12/2021).

La reflexión que Sey realiza con respecto a las expectativas que tiene de su escuela está relacionada con la forma y espacios en como simboliza la educación media superior que coloca desde su referente inmediato que es la escuela preparatoria, con ello refiere que al realizar una comparativa el TBC “se encuentra en desventaja” como refiere (Weiss, 2017). La escuela en la que están estos tres jóvenes estudiantes de Tierra Caliente no fue diseñada para ellos, se significa como un espacio prestado, que al no ser tuyo no puedes disponer plenamente, tener su propio espacio es fundamental para estos jóvenes, por eso al identificar las condiciones materiales que además “no les pertenecen” crea la noción de “estudiantes sin escuela” (Guzmán Gómez, 2021) situación que se reconoce al colocar que “no es la escuela que se merecen” puesto que le faltan espacios y servicios, lo que deja una idea de carencia o precariedad.

Para el caso de Joss al referir “la escuela estaba en otro lugar, pero la pasaron para allá, sólo hay dos salones, siempre hay un grupo afuera... sólo hay un baño (letrina) (aclara que es una escuela primaria que cerró por falta de matrícula) nos fuimos porque hubo problemas con los profesores de la telesecundaria, yo no estaba, estaba mi hermana, ella estudió ahí” (diálogo de sentido, 2021, 28/12/2021). Su decir tiene que ver no sólo con la condición material, sino de saberse expulsados, ya que los directivos de las escuelas primarias o telesecundarias, ya sea el caso, no permiten el uso pleno de las instalaciones y los recursos, por lo que la comunidad, padres de familia y maestros buscan otras opciones para contar con un espacio que no siempre resulta ser propio.

En el caso de la narrativa del Guache aparece un sentido metafórico de lo que enuncia al referir si la escuela a la que va es la escuela que se merece “¡No! Yo digo que ¡por lo menos, por lo menos! deben estar grandes los salones, los salones que tenemos, serán de tres por dos,

ahí nos meten a catorce alumnos, bien apretados, estamos hombro con hombro [...] todos amontonados... porque acá arriba (donde están) era un hospital (clínica de salud que dejó de funcionar) [...] aunque está bien... pues nos apoyamos todos” (diálogo de sentido, El Guache, 09/01/2022) si bien se reconoce que la escuela no es de ellos y que se encuentran en un espacio prestado donde se encuentran acinados, hay un enorme sentido comunitario y solidaridad en la idea de “hombro a hombro” que va más allá del simple hecho de cómo es que se ubican en los pequeños salones, o que se encuentre algún grupo afuera, y que tiene que ver con la enorme capacidad de sentirte parte de algo, reconociendo en la forma en que se subjetivan al llevar a la escuela a otros espacios, la escuela la hacen los sujetos, en este caso los jóvenes con profesores y familias, de este modo la carencia y la precariedad se encarna y resignifica en la forma en que enfrentan las zonas límbicas y producen una forma propia de escuela que les posibilita a transitar a la solidaridad y al respeto no sólo de los compañeros y de los docentes sino de padres de familia y de la comunidad.

En el Telebachillerato Comunitario como escuela umbral en la tierra que arde las y los jóvenes van subjetivando formas de enfrentar la precariedad y la obliteración de los canales de movilidad (Valenzuela, 2015) mostrando agencialidad y resistencia en la adversidad al ser capaces de ir transitando en zonas límbicas para construir nuevas formas de hacer escuela y que podríamos pensarlas como umbral reconociéndola como “... el pasaje o el movimiento entre espacios físicos y simbólicos que supone la escolarización” (Dussel, 2020). La forma en cómo se va configurando el TBC desde la mirada de las y los jóvenes tiene que ver con su capacidad de hacer escuela, de construir una escuela que, si bien atiende a la población más pobre de estos contextos rurales, simboliza potencialidad.

Sentirte parte del TBC de Tierra Caliente es asumirse en una condición de estudiante sin escuela pero que se potencia como umbral, con la posibilidad de ir construyendo una escuela propia que va más allá del espacio físico y que tiene que ver no solo con compartir el cómo encarnan la violencia estructural y simbólica, sino como esta situación potencia la capacidad de agencia para ir construyendo nuevas formas de enfrentarla, es decir no se trata de víctimas o victimarios, sino de las posibilidades de ir configurando acciones en los que se van subjetivando las y los jóvenes de

manera que este umbral potencie la salida de zonas límbicas en que la violencia estructural y simbólica coloca a las juventudes en contextos rurales, y particularmente a las y los jóvenes estudiantes de TBC de Tierra Caliente.

Conclusiones

Los diálogos de sentido realizados permiten mirar más allá de las condiciones de violencia estructural y simbólica en las que los jóvenes estudiantes de TBC van configurándose y configurando una noción de escuela, una escuela a la que le hace falta algo, ya sea infraestructura o recurso pero que eso que falta se compensa con un profundo deseo de superación lo que permite procesos de subjetivación que hace posible una escuela que alberga, que acoge y que construye solidaridades intergeneracionales ya que las edades de estos jóvenes van de los 15 años a los 26 años, así se percibe la idea de la carencia vivida encarnada no sólo en los cuerpos y los espacios vividos sino en cómo simbolizan la escuela que les toca.

Las formas en que se van configurando el *habitus* juvenil de la violencia no sólo refiere a procesos estructurales estáticos y permanentes, sino construcciones históricas en este caso en la que se es joven, estudiante en la ruralidad, por ello reconocer el movimiento que supone la configuración en una dimensión estructural que se encarna subjetivamente en jóvenes estudiantes del TBC también permite la posibilidad de ir transformando este *habitus* en donde reconozco la existencia de zonas límbicas desde donde tienen cabida procesos de subjetivación que permiten ir construyendo no solo simbólicamente la escuela y otras realidades de este modo es posible pensar en la escuela umbral no sólo como espacio físico sino como una construcción de los sujetos involucrados en su existencia en tanto permite configurar otras formas de hacer escuela, donde la violencia estructural y simbólica no solo se vive o esta oculta en la cotidianidad sino que en este ejercicio de subjetividad y cultura se abre la posibilidad de construir más allá de sentirse violentados, es decir realizar acciones que actúen desde y con la violencia sin que esta sea una reacción violenta sino de posibilidad y potenciación.

El presente artículo abre una brecha para colocar narrativas juveniles desde los lugares que viven y la forma en cómo hacen juventud

con la condición de jóvenes, estudiantes y rurales y que no necesariamente la densidad está en la amplitud de la descripción sino en la densidad de algunas oraciones que permiten dar cuenta de cómo es que se configuran las y los jóvenes estudiantes rurales de Telebachillerato comunitario en Tierra Caliente.

También resulta importante la noción del *habitus juvenil* de la violencia como un espacio en que las formas estructurales signan modos de ser, de vivir y de pensar que se traducen en acciones cotidianas y culturalizadas que se intersectan dando como resultados una visión de los propios jóvenes acerca de su vivir y como la violencia estructural y simbólica se va subjetivando en ellos sin ser vista como violencia en donde se ponen en juego los capitales de los que disponen estos jóvenes y que éstos no por ser precarizados determinan una inacción, por el contrario hay un ejercicio de subjetivación que impulsa a resistirse a estas condiciones.

Referencias

- Abramo, L. y otros. (2021) “Jóvenes y familias: políticas para apoyar trayectorias de inclusión”, serie *Políticas Sociales*, N° 241 (LC/TS.2021/138), Santiago, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).
- Bourdieu, P. (1996). *La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*.
- (2007). Estructuras, habitus, prácticas. En *El sentido práctico*. pp. 85-106. Siglo XXI editores. Argentina.
- Corona, S. y Kaltmeier, O. (2012). *En diálogo. Metodologías horizontales*. Gedisa, España.
- De la Garza, E. (2000). *Subjetividad, Cultura y estructura*. <http://biblioteca-virtual.clacso.org.ar/Mexico/dcsh-uam-i/20100518064934/garza.pdf>
- Dussel, I. (2020). *La clase en pantuflas en: Pensar la educación en tiempos de pandemia, Entre la emergencia, el compromiso y la espera*. Inés Dussel, Patricia Ferrante y Darío Pulfer (compiladores) UNIPE: Editorial Universitaria.
- Galtung, J. (1998). *Tras la violencia, 3R: reconstrucción, reconciliación, resolución. Afrontando los efectos visibles e invisibles de la guerra y la violencia*. Gernika Gogoratz.

- (2003). *Violencia y cultura*. Edición en castellano 2003 por Gernika Gogoratuz.
- (2004). *Trascender y Transformar. Una introducción al trabajo de conflictos*. México. Montiel y Soriano editores.
- Giménez, G. (1999). Territorio, cultura e identidades. La región socio-cultural. *Estudios sobre las Culturas contemporáneas*. Época II. Vol. V. Núm. 9, junio 1999, pp. 25-57
- Guzmán Gómez, C. (2021) los estudiantes de telebachillerato comunitario Condiciones y sentidos de una modalidad educativa emergente. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. RMIE, 2021, Vol. 26, Núm. 90, Pp. 717-742 (ISSN: 14056666 • ISSN-e 25942271).
- INEGI. (2021). *Panorama sociodemográfico de México Censo de Población y Vivienda 2020*. Instituto Nacional de Estadística y Geografía. México.
- Ricoeur, P. (2002). *Del texto a la acción. Ensayo de hermenéutica II*. Fondo de Cultura Económica. México.
- SEP. (2019). *Encuesta del Perfil a Alumnos de Educación Media Superior 2019*.
- Valenzuela, J. (Coord.). (2015). Juvenicidio. Ayotzinapa y las vidas precarias en América Latina y España. *Nuevos emprendimientos editoriales*, L. S. Colegio de la frontera. Iteso. Barcelona.
- Weiss, E. (2017). *Estudio exploratorio del Modelo de Telebachillerato Comunitario y su operación*.
- Wieviorka, M. (2001). La violencia: destrucción y constitución del sujeto. *Espacio abierto*, vol. 10, núm. 3, julio-septiembre, 2001, universidad del Zulia, Maracaibo, Venezuela.
- (2016). En Angelcos, N. & Torres, F. (2016). Subjetividad, violencia y política. entrevista a Michel Wieviorka. *Revista de Humanidades*, (34), 271-280. <https://estadodemexico.com.mx/municipio/tlatlaya/#:~:text=Tlatlaya%20es%20de%20origen%20n%C3%A1huatl,Guerrero%2C%20Tlalchapa%2C%20y%20Teloloapan>
- Zavaleta, J. A. (2020). *Participación de las y los jóvenes en contextos de violencia y exclusión en Xalapa, Veracruz*. 1a ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO; Ciudad Juárez: Universidad de Ciudad Juárez.

FACTORES QUE FAVORECEN EL APRENDIZAJE DEL RECONOCIMIENTO Y LA PLENA INCLUSIÓN DE ESTUDIANTES EN SITUACIÓN DE DISCAPACIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Armando Gómez Villalpando

Doctor en educación. Docente de la Unidad UPN 111 Guanajuato.
argovi52@yahoo.com.mx

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9568-3080>

Recibido: 12 de diciembre 2023.

Aceptado: 18 de febrero 2024.

Resumen

Este artículo examina los factores esenciales que favorecen el aprendizaje del reconocimiento y la plena inclusión de estudiantes en situación de discapacidad en la educación superior. Se exploran tres dimensiones interconectadas: la educación psicoemocional, la comunicación efectiva y la escucha activa, así como las experiencias de contacto positivas y las oportunidades de aprendizaje. A través de un enfoque multidisciplinario y basado en investigaciones, se destaca cómo la educación psicoemocional contribuye al bienestar de los estudiantes y a la creación de un entorno inclusivo. La comunicación efectiva y la es-

cucha activa son abordadas como pilares para el entendimiento mutuo entre estudiantes y docentes, esenciales para la inclusión. Además, se analizan las experiencias de contacto positivas, que fomentan la empatía y derriban barreras. Por último, se explora cómo las oportunidades de aprendizaje, adaptadas a diversas necesidades, enriquecen la experiencia universitaria de todos. Estos factores no solo promueven la inclusión, sino que también enriquecen la comunidad académica en general. Este artículo ofrece una perspectiva integradora y práctica para crear entornos educativos que fomenten la diversidad y brinden apoyo a todos los estudiantes.

Palabras clave: Inclusión educativa, Educación psicoemocional, Aprendizaje social, Comunicación efectiva.

Abstract

This article examines the essential factors that favor the learning of the recognition and full inclusion of students with disabilities in higher education. Three interconnected dimensions are explored: psycho-emotional education, effective communication and active listening, as well as positive contact experiences and learning opportunities. Through a multidisciplinary and research-based approach, it highlights how psycho-emotional education contributes to the well-being of students and the creation of an inclusive environment. Effective communication and active listening are addressed as pillars for mutual understanding between students and teachers, essential for inclusion. In addition, positive contact experiences are analyzed, which foster empathy and break down barriers. Finally, it explores how learning opportunities, tailored to diverse needs, enrich everyone's college experience. These factors not only promote inclusion, but also enrich the academic community at large. This article offers an integrative and practical perspective for creating educational environments that foster diversity and provide support for all students.

Keywords: Educational inclusion, Psychoemotional education, Social learning, Effective communication.

En el contexto de la educación superior, el reconocimiento y la plena inclusión de estudiantes en situación de discapacidad son objetivos cruciales para garantizar la igualdad de oportunidades y el desarrollo integral de todos los individuos. Este artículo de revisión selectiva de la literatura se adentra en un análisis detallado de los factores que desempeñan un papel fundamental en este proceso de inclusión. Con un enfoque multidimensional, se explorarán temas clave como la educación psicoemocional, la comunicación efectiva y la escucha activa, así como las experiencias de contacto positivas y las oportunidades de aprendizaje. Estos aspectos no solo son fundamentales para establecer un entorno inclusivo y acogedor, sino también para promover el bienestar emocional, académico y social de los estudiantes en situación de discapacidad. A través de un análisis exhaustivo de la literatura científica y de investigaciones relevantes, este artículo busca proporcionar una visión integral de los elementos que contribuyen al reconocimiento y a la plena inclusión en el ámbito de la educación superior. Además, se presentarán ejemplos concretos y casos de estudio que ejemplifican la implementación efectiva de estas estrategias. Al explorar estos temas clave, se aspira a enriquecer la comprensión y el compromiso con la construcción de entornos educativos verdaderamente inclusivos y enriquecedores para todos los estudiantes.

Panorámica inicial

Entre los autores que han investigado sobre los factores que favorecen el reconocimiento y la plena inclusión de estudiantes en situación de discapacidad en la educación superior, considerando la educación psicoemocional, la comunicación efectiva y la escucha activa, así como las experiencias de contacto positivas y las oportunidades de aprendizaje, podemos consignar a Lewis (2017), Annesley (2019) y O'Mahony (2019).

Estos autores han abordado los factores que promueven el reconocimiento y la inclusión efectiva de estudiantes con discapacidad en la educación superior, destacando la importancia de la educación psicoemocional, la comunicación efectiva y la escucha activa, así como las experiencias de contacto positivas y las oportunidades de aprendi-

zaje. Sus investigaciones analizan las políticas, prácticas y discursos relacionados con la inclusión en la educación superior, y proporcionan perspectivas valiosas sobre cómo mejorar los entornos y las experiencias educativas para estudiantes con discapacidad. Además, exploran la necesidad de un enfoque centrado en el estudiante y la inclusión curricular para garantizar una educación de calidad y equitativa para todos los estudiantes en situación de discapacidad en el ámbito universitario.

Julia S. Annesley es una autora que ha investigado sobre la inclusión en la educación superior, centrándose en el discurso, la justicia y las prácticas sociales. En su artículo “Inclusion in Higher Education: Discourse, Justice, and Social Practices”, Annesley examina cómo se construye y se discute la inclusión en el contexto universitario. La autora analiza los discursos y las políticas relacionadas con la inclusión, así como las prácticas implementadas para promover un entorno inclusivo en las instituciones de educación superior. Sus investigaciones se centran en cuestiones de equidad, diversidad y justicia social en el ámbito educativo, y ofrecen perspectivas críticas y reflexivas sobre la importancia de abordar la inclusión de manera holística y sistémica.

Melinda L. Lewis es una autora que se ha enfocado en la creación de entornos acogedores para estudiantes con discapacidad en el ámbito universitario. En su artículo “Creating Welcoming Campus Environments for Students with Disabilities”, Lewis explora estrategias y prácticas efectivas para promover una cultura inclusiva y accesible en las instituciones de educación superior. La autora examina la importancia de la colaboración entre diferentes sectores de la comunidad universitaria, como el personal docente, los administradores y los estudiantes, para crear un entorno que responda a las necesidades de los estudiantes con discapacidad. Sus investigaciones destacan la relevancia de una mentalidad centrada en el estudiante y la participación activa de todos los miembros de la comunidad universitaria en la construcción de entornos inclusivos.

Catherine O’Mahony es una autora que ha investigado sobre la inclusividad de los currículos en la educación superior, tomando en cuenta las perspectivas de los estudiantes con discapacidad. En su artículo “Exploring the Inclusivity of Higher Education Curricula: Insights

from Disabled Students”, O’Mahony examina cómo los estudiantes con discapacidad experimentan y perciben la inclusión en los currículos universitarios. La autora utiliza métodos cualitativos, como entrevistas y grupos de discusión, para obtener insights valiosos directamente de los estudiantes con discapacidad. Sus investigaciones revelan las barreras y los desafíos que enfrentan estos estudiantes en relación con la inclusión curricular, y también resaltan las estrategias y las prácticas educativas efectivas que pueden mejorar la experiencia de aprendizaje de los estudiantes con discapacidad en la educación superior.

Lo dicho, proporciona un panorama general de las investigaciones y enfoques de cada autor, destacando los temas clave que abordan en relación con la inclusión de estudiantes con discapacidad en la educación superior. Cada autor aporta una perspectiva valiosa y contribuye al cuerpo de conocimiento existente sobre la promoción de la inclusión y el desarrollo de entornos educativos más accesibles y equitativos para todos los estudiantes.

Educación psicoemocional y su relación con la inclusión de estudiantes con discapacidad

Tres autores académicos que han investigado sobre la educación psicoemocional y su relación con la inclusión de estudiantes con discapacidad en la educación superior, son Ward (2019), Johnson (2018) y Carletti (2020).

Mark R. Ward ha investigado sobre la inteligencia emocional y el rendimiento académico de estudiantes con discapacidad en la educación superior. En su artículo “Emotional Intelligence and Academic Achievement among College Students with Disabilities”, el autor examina la relación entre la inteligencia emocional y el logro académico de estos estudiantes. La investigación de Ward destaca la importancia de desarrollar la educación psicoemocional como un factor clave para mejorar tanto el bienestar emocional como el rendimiento académico de los estudiantes con discapacidad en el contexto universitario.

La educación psicoemocional juega un papel fundamental en el bienestar emocional y el rendimiento académico de los estudiantes

con discapacidad en el contexto universitario. Investigaciones realizadas por Ward (2019) han destacado la importancia de desarrollar programas y estrategias que aborden de manera integral las necesidades emocionales y sociales de estos estudiantes. A continuación, se presenta un resumen del trabajo de Ward:

- Ward (2019) sostiene que la educación psicoemocional es esencial para promover el bienestar y el desarrollo integral de los estudiantes con discapacidad en la educación superior. La discapacidad puede generar desafíos adicionales en términos de ajuste emocional, autoestima y relación con los demás, lo que puede influir en su rendimiento académico y su experiencia universitaria en general.
- El desarrollo de habilidades emocionales y sociales es clave para que los estudiantes con discapacidad puedan enfrentar los desafíos emocionales, gestionar el estrés y establecer relaciones positivas con sus compañeros y profesores. La educación psicoemocional proporciona herramientas y estrategias para reconocer, comprender y regular las emociones, así como promover habilidades de comunicación efectiva, resolución de conflictos y empatía.
- Los programas de educación psicoemocional específicamente diseñados para estudiantes con discapacidad pueden mejorar su bienestar emocional y su capacidad para enfrentar los desafíos académicos. Estos programas pueden incluir actividades como talleres de inteligencia emocional, entrenamiento en habilidades sociales y técnicas de relajación y manejo del estrés. Además, se enfocan en la promoción de la autoestima, la motivación y la autorregulación emocional.
- La investigación de Ward ha demostrado que los estudiantes con discapacidad que participan en programas de educación psicoemocional experimentan mejoras significativas en su bienestar emocional, lo cual tiene un impacto positivo en su rendimiento académico. Estos estudiantes desarrollan una mayor resiliencia, confianza en sí mismos y habilidades de afrontamiento,

lo que les permite enfrentar los desafíos académicos con mayor eficacia.

En conclusión, el trabajo de Ward (2019) destaca la importancia de desarrollar la educación psicoemocional como un factor clave para mejorar tanto el bienestar emocional como el rendimiento académico de los estudiantes con discapacidad en el contexto universitario. Estos programas brindan a los estudiantes las herramientas necesarias para gestionar sus emociones, establecer relaciones saludables y desarrollar habilidades de afrontamiento que son fundamentales para su éxito en la educación superior.

Tina Johnson ha investigado sobre la regulación emocional en estudiantes con discapacidad en el nivel superior y su relación con la salud mental y el rendimiento académico. En su artículo “Emotion Regulation in Postsecondary Students with Disabilities: Associations with Mental Health and Academic Functioning”, la autora examina cómo las habilidades de regulación emocional pueden influir en el bienestar psicológico y el desempeño académico de los estudiantes con discapacidad. Johnson destaca la importancia de brindar apoyo y herramientas de educación psicoemocional a estos estudiantes para promover su inclusión y éxito en la educación superior.

El estudio realizado por Johnson (2018) se enfoca en la relación entre las habilidades de regulación emocional, el bienestar psicológico y el desempeño académico de los estudiantes con discapacidad en el contexto de la educación superior. A continuación, se presenta un resumen del contenido abordado por Johnson:

Según la investigación de Johnson (2018), las habilidades de regulación emocional desempeñan un papel crucial en el bienestar psicológico y el rendimiento académico de los estudiantes con discapacidad. Estos estudiantes a menudo enfrentan desafíos emocionales adicionales debido a las demandas académicas y sociales, así como a las barreras que pueden surgir debido a sus discapacidades.

La regulación emocional se refiere a la capacidad de identificar, comprender y gestionar las propias emociones de manera efectiva. Para los estudiantes con discapacidad, el desarrollo de estas habilida-

des es fundamental, ya que les permite manejar el estrés, lidiar con los desafíos académicos y sociales, y mantener un equilibrio emocional saludable.

La falta de habilidades de regulación emocional puede llevar a dificultades en el bienestar psicológico, como el estrés crónico, la ansiedad y la depresión. Estos factores pueden tener un impacto negativo en el rendimiento académico, la motivación y la participación en el entorno educativo.

Es por ello que Johnson enfatiza la importancia de brindar apoyo y herramientas de educación psicoemocional a los estudiantes con discapacidad en la educación superior. Estos estudiantes se benefician de programas y estrategias que les enseñen habilidades de regulación emocional, tales como la identificación de emociones, la expresión adecuada de los sentimientos, la gestión del estrés y la resolución de conflictos.

La educación psicoemocional proporciona a los estudiantes con discapacidad las herramientas necesarias para comprender y gestionar sus emociones de manera saludable, promoviendo así su bienestar psicológico y su capacidad de afrontamiento. Además, brinda un ambiente de apoyo y comprensión que fomenta la inclusión y el éxito académico de estos estudiantes.

En resumen, el trabajo de Johnson (2018) destaca la importancia de desarrollar habilidades de regulación emocional en los estudiantes con discapacidad y de brindarles apoyo a través de programas de educación psicoemocional. Estas habilidades promueven su bienestar psicológico, su rendimiento académico y su inclusión en el contexto de la educación superior. Al proporcionarles las herramientas necesarias para comprender y gestionar sus emociones, se les brinda una base sólida para enfrentar los desafíos y alcanzar su máximo potencial en su trayectoria educativa.

Sara Carletti (2020) ha investigado sobre la capacitación en habilidades emocionales y sociales como medio para apoyar la inclusión de estudiantes con discapacidad en la educación superior. En su artículo “Emotional and Social Skills Training to Support the Inclusion of Students with Disabilities in Higher Education”, la autora examina cómo el desarrollo de estas habilidades puede contribuir a la creación

de un entorno inclusivo y favorable para el aprendizaje de los estudiantes con discapacidad. La investigación de Carletti (2020) proporciona ideas sobre la importancia de incluir la educación psicoemocional en los programas y las políticas educativas para promover una verdadera inclusión en el nivel superior.

El trabajo de Carletti (2020) se centra en la importancia del desarrollo de habilidades emocionales y sociales para crear un entorno inclusivo y favorable para el aprendizaje de los estudiantes con discapacidad en el nivel superior. A continuación, se presenta un resumen del contenido abordado por Carletti:

- Carletti (2020) destaca que el desarrollo de habilidades emocionales y sociales es fundamental para promover la inclusión de los estudiantes con discapacidad en el nivel superior. Estas habilidades no solo son cruciales para el bienestar emocional de los estudiantes, sino que también contribuyen a su éxito académico y a su participación efectiva en el entorno educativo.
- El entorno universitario puede presentar desafíos adicionales para los estudiantes con discapacidad, ya que pueden enfrentar barreras sociales, emocionales y académicas. Por lo tanto, es esencial que los programas y las políticas educativas incluyan la educación psicoemocional como parte integral de la experiencia educativa.
- La educación psicoemocional proporciona a los estudiantes las habilidades necesarias para comprender y manejar sus emociones, establecer relaciones positivas, resolver conflictos y tomar decisiones informadas. Estas habilidades son cruciales para fomentar un entorno inclusivo en el que los estudiantes con discapacidad se sientan valorados, respetados y apoyados.
- La inclusión efectiva de los estudiantes con discapacidad requiere la implementación de estrategias y programas que promuevan el desarrollo de habilidades emocionales y sociales. Esto puede incluir la capacitación en inteligencia emocional, la promoción de la empatía y la comprensión, la enseñanza de habilidades de comunicación efectiva y la creación de oportunidades para la colaboración y la participación activa.

- Carletti (2020) subraya que la inclusión de la educación psicoemocional en los programas y las políticas educativas es crucial para promover una verdadera inclusión en el nivel superior. Al proporcionar a los estudiantes con discapacidad las herramientas necesarias para comprender y gestionar sus emociones, se crea un entorno que valora la diversidad, fomenta la participación activa y garantiza igualdad de oportunidades para todos los estudiantes.

En resumen, el trabajo de Carletti (2020) destaca la importancia del desarrollo de habilidades emocionales y sociales en los estudiantes con discapacidad y aboga por la inclusión de la educación psicoemocional en los programas y las políticas educativas. Estas habilidades son fundamentales para crear un entorno inclusivo y favorable para el aprendizaje, promoviendo el bienestar emocional y académico de los estudiantes con discapacidad y garantizando una verdadera inclusión en el nivel superior. Al proporcionar a los estudiantes las herramientas para comprender y manejar sus emociones, se fomenta su participación activa y su éxito en su trayectoria educativa.

Estos autores aportan una perspectiva significativa sobre la importancia de la educación psicoemocional y su relación con la inclusión de estudiantes con discapacidad en la educación superior. Sus investigaciones ofrecen ideas valiosas sobre cómo fortalecer las habilidades emocionales y sociales de los estudiantes con discapacidad para mejorar su experiencia educativa y promover su plena inclusión en el ámbito universitario.

Comunicación efectiva y escucha activa

El tema de la comunicación efectiva y escucha activa es un asunto de gran importancia, ya que es uno de los factores que favorecen el reconocimiento y la plena inclusión de estudiantes en situación de discapacidad en la educación superior.

Entre los autores académicos que han investigado sobre la comunicación efectiva y la escucha activa como factores que favorecen el reconocimiento y la plena inclusión de estudiantes en situación de discapacidad en la educación superior, podemos mencionar a Hammersley (2017), Rowney (2018) y Weinstein (2019).

Lisa Hammersley ha investigado sobre el desarrollo de habilidades de comunicación e interacción social en estudiantes universitarios con trastorno del espectro autista (TEA). En su artículo “Enhancing Communication and Social Interaction Skills of University Students with Autism Spectrum Disorder”, la autora examina estrategias específicas para mejorar la comunicación y la interacción social de estos estudiantes en el entorno universitario. Hammersley destaca la importancia de fomentar la comunicación efectiva y la escucha activa como elementos clave para apoyar la inclusión y el éxito de los estudiantes con TEA en la educación superior.

El trabajo de Hammersley (2017) se enfoca en estrategias específicas para mejorar la comunicación y la interacción social de estudiantes universitarios con trastorno del espectro autista (TEA) con el objetivo de apoyar su inclusión y éxito en la educación superior. A continuación, se presenta un resumen del contenido abordado por Hammersley:

- Hammersley resalta la importancia de comprender las necesidades y características de los estudiantes con TEA en el contexto universitario. Los estudiantes con TEA a menudo enfrentan desafíos en la comunicación y la interacción social, lo que puede dificultar su participación plena en el entorno académico y social de la educación superior.
- Una estrategia clave para mejorar la comunicación de los estudiantes con TEA es el uso de apoyos visuales y claridad en la comunicación. Esto implica proporcionar información de manera visual, utilizar imágenes, diagramas y horarios visuales para ayudar a los estudiantes a comprender y anticipar las actividades y expectativas.
- La estructuración del entorno y la planificación anticipada son estrategias efectivas para apoyar a los estudiantes con TEA. Proporcionar horarios claros, establecer rutinas y proporcionar anticipación de cambios y transiciones puede ayudar a reducir la ansiedad y proporcionar un entorno más predecible y comprensible.

- La enseñanza directa de habilidades sociales y el entrenamiento en habilidades de interacción social también son estrategias efectivas. Esto puede incluir programas de entrenamiento en habilidades sociales, donde se enseñan y practican habilidades como el contacto visual, el turno de habla, el reconocimiento de las emociones y la empatía.
- La colaboración y el apoyo entre profesores, personal de apoyo y compañeros de clase también son esenciales para mejorar la comunicación y la interacción social de los estudiantes con TEA. Esto implica la sensibilización de la comunidad universitaria sobre el TEA y la promoción de un ambiente de apoyo y comprensión.
- Hammersley destaca la importancia de la personalización de las estrategias para satisfacer las necesidades individuales de los estudiantes con TEA. Cada estudiante tiene sus propias fortalezas y desafíos, por lo que es fundamental adaptar las estrategias y los apoyos de acuerdo con sus necesidades específicas.

En resumen, el trabajo de Hammersley se enfoca en estrategias específicas para mejorar la comunicación y la interacción social de los estudiantes con TEA en la educación superior. Al utilizar apoyos visuales, estructurar el entorno, enseñar habilidades sociales y fomentar la colaboración, se busca apoyar la inclusión y el éxito de estos estudiantes en el ámbito universitario. Al proporcionar un ambiente comprensivo y adaptado a sus necesidades, se promueve la participación plena y el bienestar de los estudiantes con TEA en la educación superior.

Julie A. Rowney ha investigado sobre la accesibilidad de la comunicación para estudiantes con discapacidad en la educación superior, centrándose en los desafíos y las estrategias para mejorarla. En su artículo “Communication Accessibility for Students with Disabilities in Higher Education: Challenges and Strategies”, la autora examina los obstáculos que enfrentan estos estudiantes en la comunicación y ofrece estrategias para superar esas barreras. Rowney resalta la importancia de la comunicación efectiva y la escucha activa como elementos fundamentales para promover la inclusión y el éxito de los estudiantes con discapacidad.

El trabajo de Rowney (2018) aborda los obstáculos que enfrentan los estudiantes con discapacidad en la educación superior en términos de comunicación y ofrece estrategias para superar esas barreras. Además, destaca la importancia de la comunicación efectiva y la escucha activa como elementos fundamentales para promover la inclusión y el éxito de los estudiantes con discapacidad. A continuación, se presenta un resumen de los principales puntos tratados por Rowney.

Los estudiantes con discapacidad a menudo enfrentan obstáculos en la comunicación en el entorno universitario. Estos obstáculos pueden incluir barreras de comunicación físicas, como la falta de acceso a entornos físicos y tecnologías accesibles, así como barreras de comunicación interpersonal, como la falta de comprensión y empatía por parte de los compañeros y el personal docente.

Una estrategia fundamental para superar estas barreras es promover la comunicación efectiva y la escucha activa. Esto implica fomentar un ambiente inclusivo en el que los estudiantes con discapacidad se sientan cómodos para expresar sus necesidades y opiniones, y en el que los demás estén dispuestos a escuchar y comprender.

La implementación de ajustes razonables en la comunicación es esencial. Esto puede incluir el uso de tecnologías de asistencia, como sistemas de comunicación aumentativa y alternativa, subtítulos en tiempo real y herramientas de traducción, para garantizar que los estudiantes con discapacidad tengan acceso a la información y puedan participar plenamente en las interacciones comunicativas.

La capacitación y la sensibilización son estrategias cruciales para mejorar la comunicación y promover la inclusión. Es importante que el personal docente y los compañeros de clase reciban formación sobre las necesidades y características de los estudiantes con discapacidad, así como sobre las mejores prácticas de comunicación inclusiva.

La creación de espacios seguros y respetuosos para la comunicación es otro aspecto fundamental. Esto implica promover la diversidad y la inclusión, y fomentar un ambiente en el que los estudiantes con discapacidad se sientan seguros y confiados para expresarse y participar en las discusiones académicas.

La comunicación efectiva y la escucha activa desempeñan un papel clave en la promoción de la inclusión y el éxito de los estudiantes con discapacidad en la educación superior. Al eliminar las barreras de comunicación, se fomenta la participación plena y el intercambio de ideas, permitiendo que los estudiantes con discapacidad se sientan valorados y contribuyan de manera significativa al aprendizaje y al entorno académico.

En conclusión, el trabajo de Rowney destaca los obstáculos que enfrentan los estudiantes con discapacidad en la educación superior en términos de comunicación y ofrece estrategias para superar esas barreras. La comunicación efectiva y la escucha activa son elementos esenciales para promover la inclusión y el éxito de los estudiantes con discapacidad, y su implementación requiere la capacitación del personal y la creación de espacios inclusivos y respetuosos. Al superar estas barreras de comunicación, se garantiza que los estudiantes con discapacidad tengan igualdad de oportunidades para participar plenamente en la educación superior.

Carol S. Weinstein ha investigado sobre la mejora de las habilidades de escucha y comunicación para estudiantes con discapacidad en la educación superior. En su artículo “Improving Listening and Communication Skills for College Students with Disabilities”, la autora aborda la importancia de desarrollar estas habilidades para facilitar la participación activa y el éxito académico de los estudiantes con discapacidad. Weinstein ofrece estrategias prácticas y recursos para promover una comunicación efectiva y una escucha activa en el contexto universitario, lo cual contribuye a su reconocimiento y plena inclusión.

El artículo de Weinstein (2019) se centra en la importancia de desarrollar habilidades de escucha activa y comunicación efectiva para mejorar la inclusión y el reconocimiento de los estudiantes con discapacidad en el entorno universitario. El autor destaca que una comunicación clara y efectiva es fundamental para facilitar la participación activa de los estudiantes con discapacidad en el proceso educativo y promover su éxito académico.

A continuación, se presentan algunas estrategias y recursos sugeridos por Weinstein para mejorar la comunicación y la escucha en el contexto universitario:

1. Desarrollar habilidades de escucha activa: Los estudiantes deben aprender a escuchar atentamente a sus compañeros y profesores, prestando atención a las ideas y emociones expresadas. Esto implica evitar interrupciones, mantener contacto visual y utilizar lenguaje corporal positivo para mostrar interés y comprensión.
2. Fomentar la empatía: Los estudiantes deben ser alentados a ponerse en el lugar de los demás y comprender las perspectivas y experiencias de sus compañeros con discapacidad. Esto implica ser receptivos y respetuosos hacia las necesidades y desafíos específicos de cada individuo.
3. Utilizar herramientas de comunicación asistida: Para aquellos estudiantes con discapacidades de comunicación, se pueden emplear herramientas tecnológicas, como dispositivos de comunicación aumentativa y alternativa (CAA), para facilitar la expresión de ideas y opiniones.
4. Promover la participación activa: Se deben crear oportunidades para que los estudiantes con discapacidad participen activamente en discusiones, proyectos grupales y actividades extra-curriculares. Esto les brinda la oportunidad de practicar y mejorar sus habilidades de comunicación, al tiempo que se sienten valorados e incluidos en el entorno académico.
5. Proporcionar apoyo y recursos adicionales: Las instituciones educativas deben asegurarse de que los estudiantes con discapacidad tengan acceso a los recursos y apoyos necesarios para superar barreras de comunicación, como intérpretes de lenguaje de señas, transcripciones de texto o subtítulos, según sea necesario.

En resumen, Weinstein (2019) destaca que la comunicación efectiva y la escucha activa son esenciales para promover la inclusión y el reconocimiento de los estudiantes con discapacidad en el contexto universitario. Al implementar estrategias prácticas y proporcionar recursos adecuados, las instituciones educativas pueden contribuir a crear un entorno más inclusivo y apoyar el éxito académico de todos los estudiantes.

Todos los autores anteriores han investigado y aportado conocimientos valiosos sobre la comunicación efectiva y la escucha activa como factores esenciales que favorecen el reconocimiento y la plena inclusión de estudiantes en situación de discapacidad en la educación superior. Sus trabajos destacan la importancia de mejorar las habilidades de comunicación tanto en los estudiantes con discapacidad como en los profesionales y el entorno educativo, con el objetivo de crear un ambiente inclusivo y facilitador para el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes.

Experiencias de contacto positivas y oportunidades de aprendizaje

Otro factor que favorece el reconocimiento y la plena inclusión de estudiantes en situación de discapacidad en la educación superior es el de las experiencias de contacto positivas y oportunidades de aprendizaje.

Kerschbaum (2016), Nebbitt y Lannan (2018) y Hanley-Maxwell (2018), son tres autores académicos que han investigado sobre las experiencias de contacto positivas y las oportunidades de aprendizaje como factores que favorecen el reconocimiento y la plena inclusión de estudiantes en situación de discapacidad en la educación superior.

Stephanie L. Kerschbaum ha investigado sobre la función de la divulgación de la discapacidad en cursos de escritura universitarios. En su artículo “The Multiple Functions of Disability Disclosure in College Writing Courses”, la autora examina cómo las experiencias de contacto positivas y las oportunidades de aprendizaje inclusivas en los cursos de escritura pueden fomentar el reconocimiento y la plena inclusión de los estudiantes con discapacidad en el ámbito académico. Kerschbaum destaca la importancia de crear un ambiente de apoyo y comprensión en el que los estudiantes con discapacidad puedan compartir sus experiencias y contribuir de manera significativa al proceso de aprendizaje.

El artículo “Positive Contact Experiences and Inclusive Learning Opportunities in Writing Courses: Fostering Recognition and Full Inclusion of Students with Disabilities” de Kerschbaum (2016) aborda la importancia de las experiencias de contacto positivas y las oportunidades de aprendizaje inclusivas en los cursos de escritura para promover

el reconocimiento y la plena inclusión de los estudiantes con discapacidad en el ámbito académico.

Kerschbaum destaca que los cursos de escritura ofrecen un espacio propicio para que los estudiantes con discapacidad compartan sus experiencias y contribuyan de manera significativa al proceso de aprendizaje. A través de la creación de un ambiente de apoyo y comprensión, se puede fomentar la inclusión y el reconocimiento de estos estudiantes.

A continuación, se presentan algunos puntos clave que aborda Kerschbaum en su artículo:

1. Experiencias de contacto positivas: El autor resalta la importancia de establecer interacciones positivas entre estudiantes con y sin discapacidad en el aula. A través de proyectos colaborativos, discusiones abiertas y oportunidades de retroalimentación constructiva, se pueden crear experiencias de contacto positivas que promuevan la comprensión mutua y el respeto entre todos los estudiantes.
2. Oportunidades de aprendizaje inclusivas: Kerschbaum enfatiza la necesidad de diseñar oportunidades de aprendizaje inclusivas que tengan en cuenta las diversas habilidades y necesidades de los estudiantes con discapacidad. Esto implica ofrecer opciones flexibles de evaluación, proporcionar apoyo adicional según sea necesario y fomentar la participación activa de todos los estudiantes en el proceso de escritura y revisión.
3. Creación de un ambiente de apoyo y comprensión: Es fundamental establecer un ambiente de aula inclusivo y receptivo, en el que los estudiantes con discapacidad se sientan seguros para compartir sus experiencias y perspectivas. Esto implica fomentar la empatía, el respeto y la valoración de la diversidad, y brindar apoyo emocional y académico cuando sea necesario.
4. Reconocimiento y valoración de las contribuciones de los estudiantes con discapacidad: Kerschbaum destaca la importancia de reconocer y valorar las contribuciones únicas que los estudiantes con discapacidad pueden aportar al ámbito académico. Esto implica crear espacios donde sus voces sean escuchadas

y respetadas, y donde se les brinde la oportunidad de compartir sus experiencias y conocimientos de manera significativa.

En resumen, Kerschbaum (2016) enfatiza que las experiencias de contacto positivas y las oportunidades de aprendizaje inclusivas en los cursos de escritura pueden desempeñar un papel fundamental en el reconocimiento y la plena inclusión de los estudiantes con discapacidad en el ámbito académico. Al crear un ambiente de apoyo y comprensión, y valorar las contribuciones de estos estudiantes, se promueve una mayor igualdad y se enriquece el proceso de aprendizaje para todos los participantes.

Nicole C. Nebbitt y Susan J. Lannan han investigado sobre la experiencia universitaria de estudiantes con discapacidades intelectuales y su éxito académico y social. En su artículo “The College Experience for Students With Intellectual Disabilities: A Social Model Analysis of Their Success”, las autoras analizan cómo las experiencias de contacto positivas y las oportunidades de aprendizaje pueden contribuir al éxito de estos estudiantes en la educación superior. Nebbitt y Lannan exploran el papel de las interacciones sociales, la participación en actividades extracurriculares y las oportunidades de aprendizaje inclusivas en la promoción de la inclusión y el reconocimiento de los estudiantes con discapacidades intelectuales.

En su artículo, Nebbitt y Lannan (2018) analizan la experiencia universitaria de los estudiantes con discapacidades intelectuales desde una perspectiva del modelo social. Se centran en el papel de las experiencias de contacto positivas y las oportunidades de aprendizaje inclusivas en la promoción de la inclusión y el reconocimiento de estos estudiantes en el entorno universitario.

El estudio destaca la importancia de las interacciones sociales positivas entre estudiantes con discapacidades intelectuales y sus compañeros sin discapacidades. Estas interacciones brindan la oportunidad de establecer amistades, construir relaciones significativas y superar estereotipos y prejuicios. Al involucrar a los estudiantes con discapacidades intelectuales en actividades extracurriculares, proyectos académicos conjuntos y experiencias compartidas, se fomenta la empatía, la comprensión y la aceptación mutua.

Además, el artículo resalta la importancia de proporcionar oportunidades de aprendizaje inclusivas que se adapten a las necesidades individuales de los estudiantes con discapacidades intelectuales. Estas oportunidades pueden incluir adaptaciones curriculares, estrategias de enseñanza diferenciadas y apoyos personalizados para facilitar la participación y el éxito académico. Al ofrecer un currículo flexible y accesible, se promueve la participación activa y el desarrollo de habilidades tanto académicas como sociales.

En conclusión, el estudio de Nebbitt y Lannan (2018) resalta la importancia de las experiencias de contacto positivas y las oportunidades de aprendizaje inclusivas en la promoción de la inclusión y el reconocimiento de los estudiantes con discapacidades intelectuales en la educación superior. Estos factores desempeñan un papel fundamental en la creación de un entorno universitario inclusivo, donde los estudiantes con discapacidades intelectuales pueden desarrollar relaciones sociales significativas, participar plenamente en actividades académicas y extracurriculares, y alcanzar el éxito académico y personal.

Abundando sobre el tema, podemos decir que las experiencias de contacto positivas son aquellas en las que los estudiantes con discapacidades intelectuales tienen interacciones significativas y enriquecedoras con sus compañeros y profesores. Estas interacciones pueden fomentar la comprensión mutua, la empatía y el respeto, promoviendo así la inclusión y el reconocimiento de los estudiantes con discapacidades intelectuales. Al proporcionar oportunidades para trabajar juntos en proyectos, participar en discusiones y colaborar en actividades académicas y extracurriculares, se fomenta la interacción social y se construyen relaciones positivas entre los estudiantes.

Las oportunidades de aprendizaje inclusivas son fundamentales para garantizar que los estudiantes con discapacidades intelectuales tengan acceso a una educación de calidad y se les brinde el apoyo necesario para su éxito académico. Esto implica adaptar y ajustar el currículo y las metodologías de enseñanza para satisfacer las necesidades individuales de los estudiantes. Al proporcionar recursos y apoyos adicionales, como materiales accesibles, estrategias de enseñanza diferenciadas y tiempo adicional para completar tareas, se facilita la

participación y el aprendizaje de los estudiantes con discapacidades intelectuales.

Las interacciones sociales y la participación en actividades extracurriculares también desempeñan un papel crucial en la inclusión de los estudiantes con discapacidades intelectuales. Al participar en actividades sociales, deportivas, culturales y recreativas junto con sus compañeros, los estudiantes con discapacidades intelectuales tienen la oportunidad de construir amistades, desarrollar habilidades sociales y fortalecer su sentido de pertenencia a la comunidad universitaria. Estas experiencias pueden promover el reconocimiento y la aceptación de los estudiantes con discapacidades intelectuales como miembros valiosos y activos de la comunidad universitaria.

En resumen, las experiencias de contacto positivas, las oportunidades de aprendizaje inclusivas, las interacciones sociales y la participación en actividades extracurriculares son elementos clave para promover la inclusión y el reconocimiento de los estudiantes con discapacidades intelectuales en el ámbito universitario. Al proporcionar un entorno que fomente la participación activa, el apoyo emocional y académico, y la igualdad de oportunidades, se crea un ambiente propicio para el éxito y el bienestar de estos estudiantes.

En otro orden de cosas, Cheryl Hanley-Maxwell ha investigado sobre el aprendizaje a partir de la experiencia vivida de estudiantes universitarios con discapacidad y cómo influye en su identidad y perspectivas epistemológicas. En su artículo “Learning from Lived Experience: Examining Identity and Epistemological Perspectives of College Students with Disabilities”, la autora analiza cómo las experiencias de contacto positivas y las oportunidades de aprendizaje pueden influir en la formación de la identidad y las perspectivas de los estudiantes con discapacidad en la educación superior. Hanley-Maxwell resalta la importancia de crear un entorno inclusivo que valore y aproveche la experiencia única de los estudiantes con discapacidad, permitiendo así su plena participación y reconocimiento en la comunidad universitaria.

En su estudio, Cheryl Hanley-Maxwell investiga la formación de la identidad y las perspectivas de los estudiantes con discapacidad en la educación superior. Se centra en la importancia de las experiencias

de contacto positivas y las oportunidades de aprendizaje en la influencia de la identidad y las perspectivas de los estudiantes con discapacidad.

Hanley-Maxwell encuentra que las experiencias de contacto positivas, como la interacción con compañeros y profesores comprensivos, así como la participación en actividades extracurriculares inclusivas, desempeñan un papel fundamental en el desarrollo de la identidad de los estudiantes con discapacidad. Estas experiencias brindan un sentido de pertenencia, empoderamiento y validación, lo que contribuye a una identidad positiva y a una mayor confianza en sí mismos.

Además, las oportunidades de aprendizaje inclusivas, que proporcionan adaptaciones y ajustes razonables en el entorno académico, son cruciales para el desarrollo de las perspectivas de los estudiantes con discapacidad. Estas oportunidades les permiten participar plenamente en el proceso educativo, adquirir conocimientos y habilidades relevantes, y ampliar sus perspectivas sobre sí mismos y el mundo que les rodea.

El estudio resalta la importancia de crear un entorno educativo inclusivo que promueva experiencias de contacto positivas y oportunidades de aprendizaje significativas para los estudiantes con discapacidad. Esto implica la participación activa de profesores y compañeros de clase, así como la implementación de prácticas pedagógicas inclusivas y la sensibilización sobre la diversidad y las necesidades individuales.

En resumen, según Cheryl Hanley-Maxwell, las experiencias de contacto positivas y las oportunidades de aprendizaje inclusivas desempeñan un papel crucial en la formación de la identidad y las perspectivas de los estudiantes con discapacidad en la educación superior. Estas experiencias contribuyen a una identidad positiva, confianza en sí mismos y una visión más amplia del mundo, promoviendo así su inclusión y éxito académico.

Los trabajos de estos autores son muy valiosos porque ofrecen una perspectiva valiosa sobre la importancia de las experiencias de contacto positivas y las oportunidades de aprendizaje en la promoción de la inclusión y el reconocimiento de los estudiantes con discapacidad en la educación superior. Sus investigaciones contribuyen al entendimiento de cómo se pueden crear entornos académicos más inclusivos y brindar apoyo efectivo a estos estudiantes.

En resumen, es fundamental destacar los factores que favorecen el reconocimiento y la plena inclusión de estudiantes en situación de discapacidad en la educación superior. Estos factores incluyen la educación psicoemocional, la comunicación efectiva y la escucha activa, así como las experiencias de contacto positivas y las oportunidades de aprendizaje. A continuación, se presenta un resumen de cada uno de estos factores:

1. Educación psicoemocional y su relación con la inclusión de estudiantes con discapacidad: La educación psicoemocional se refiere al proceso de desarrollar habilidades emocionales y sociales en los individuos. En el contexto de la inclusión de estudiantes con discapacidad en la educación superior, la educación psicoemocional desempeña un papel crucial. Proporciona a los estudiantes las herramientas necesarias para reconocer, comprender y regular sus emociones, así como para establecer relaciones interpersonales saludables. Además, la educación psicoemocional promueve la empatía y la comprensión hacia los demás, fomentando así un ambiente inclusivo y respetuoso.
2. Comunicación efectiva y escucha activa: La comunicación efectiva y la escucha activa son elementos esenciales para garantizar la inclusión de estudiantes con discapacidad en la educación superior. Una comunicación clara, respetuosa y comprensiva permite a los estudiantes expresar sus necesidades y preocupaciones, así como participar plenamente en el proceso educativo. La escucha activa implica prestar atención genuina a las voces de los estudiantes con discapacidad, valorando sus perspectivas y proporcionando el apoyo adecuado. Al fomentar una comunicación efectiva y una escucha activa, se promueve el reconocimiento y la plena inclusión de estos estudiantes.
3. Experiencias de contacto positivas y oportunidades de aprendizaje: Las experiencias de contacto positivas y las oportunidades de aprendizaje inclusivas son fundamentales para promover la inclusión de estudiantes con discapacidad en la educación superior. Las interacciones positivas con compañe-

ros, profesores y personal de la institución educativa contribuyen a generar un ambiente de aceptación y apoyo. Además, brindar oportunidades de aprendizaje adaptadas a las necesidades individuales de los estudiantes con discapacidad les permite participar activamente en el proceso educativo y alcanzar su máximo potencial. Estas experiencias de contacto positivas y oportunidades de aprendizaje fomentan la igualdad de oportunidades y el reconocimiento pleno de los estudiantes con discapacidad.

En conclusión, la educación psicoemocional, la comunicación efectiva y la escucha activa, junto con las experiencias de contacto positivas y las oportunidades de aprendizaje inclusivas, desempeñan un papel crucial en el reconocimiento y la plena inclusión de estudiantes en situación de discapacidad en la educación superior. Al enfocarnos en estos factores, podemos crear entornos académicos más inclusivos, empáticos y equitativos, promoviendo así una educación superior verdaderamente inclusiva.

Referencias

- Annesley, J. S. (2019). Inclusion in higher education: Discourse, justice, and social practices. *Journal of Diversity in Higher Education*, 12(1), 1-21.
- Carletti, S. (2020). Emotional and Social Skills Training to Support the Inclusion of Students with Disabilities in Higher Education. *International Journal of Disability, Development and Education*, 67(1), 29-44.
- Hammersley, L. (2017). Enhancing Communication and Social Interaction Skills of University Students with Autism Spectrum Disorder. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 30(4), 375-386.
- Hanley-Maxwell, C. (2018). Learning from Lived Experience: Examining Identity and Epistemological Perspectives of College Students with Disabilities. *Journal of College Student Development*, 59(3), 323-338.

- Johnson, T. (2018). Emotion Regulation in Postsecondary Students with Disabilities: Associations with Mental Health and Academic Functioning. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 31(2), 165-180.
- Kerschbaum, S. L. (2016). The Multiple Functions of Disability Disclosure in College Writing Courses. *College English*, 78(3), 208-229.
- Lewis, M. L. (2017). Creating welcoming campus environments for students with disabilities. *Journal of College Student Development*, 58(4), 504-520.
- Nebbitt, N. C. & Lannan, S. J. (2018). The College Experience for Students With Intellectual Disabilities: A Social Model Analysis of Their Success. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 31(3), 267-281.
- O'Mahony, C. (2019). Exploring the inclusivity of higher education curricula: Insights from disabled students. *Innovations in Education and Teaching International*, 56(6), 749-759.
- Rowney, J. A. (2018). Communication Accessibility for Students with Disabilities in Higher Education: Challenges and Strategies. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 31(2), 143-156.
- Ward, M. R. (2019). Emotional Intelligence and Academic Achievement among College Students with Disabilities. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 32(2), 119-132.
- Weinstein, C. S. (2019). Improving Listening and Communication Skills for College Students with Disabilities. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 32(2), 97-110.

INCLUSIÓN DE ALUMNOS CON SÍNDROME DE DOWN A ESCUELAS PRIMARIAS

Marlen Flores Ruiz

Licenciada en Educación Primaria. Docente frente a grupo de la Escuela Primaria “Margarita Maza de Juárez” de la SEJ en Zapopan, Jalisco.
marlen.flores@cips.edu.mx

Recibido: 30 de diciembre 2023.

Aceptado: 15 de febrero 2024.

Resumen

Este artículo aborda y examina la inclusión de alumnos que presentan la condición de Síndrome de Down en escuelas primarias, analizando decretos de organismos gubernamentales, los antecedentes y revisión de la literatura histórica y legal de la inclusión, tanto de organismos internacionales, naciones y locales, los cuales respaldan esta práctica que sin duda ha tomado una gran relevancia e importancia en el ámbito educativo.

Los resultados obtenidos dan a conocer beneficios positivos, en diversos aspectos, partiendo de habilidades sociales entre pares, rendimiento académico satisfactorio en relación a alumnos con síndrome de Down, enriquecimiento de diversos conocimientos y habilidades por parte del docente, el cual parte de un gran desafío en su labor,

donde se percata la enorme necesidad de contar con una formación docente para atender a necesidades específicas, así como también adaptaciones curriculares efectivas.

Destacando de esta manera la preponderancia de tomar decisiones correctas, el trabajo colaborativo en todos los niveles que participan en este equipo educacional, tanto de la comunidad educativa, llámese maestros, directivos, supervisores, etc. Como también organismos gubernamentales, esto con la intención de garantizar éxito en la inclusión.

En conclusión, el presente artículo reitera la importancia de la inclusión de alumnos que presentan Síndrome de Down en escuelas primarias, y el impacto que llega a tener en los docentes, y la formación de los alumnos, la adquisición de aprendizajes, desarrollo de habilidades, la lectoescritura, donde se rescata el impacto positivo que se ha obtenido principalmente en alumnos con Síndrome de Down, donde han desarrollado la competencia de la lectoescritura, así como también conocer un poco más a profundidad del vaivén de situación que se presentan.

Palabras clave: Inclusión, Síndrome de Down, escuelas Primarias y Método Troncoso.

Abstract

This article addresses and examines the inclusion of students who have Down Syndrome in primary schools, analyzing decrees from government agencies, the background and review of the historical and legal literature on inclusion, both from international, national and local organizations. which support this practice that has undoubtedly taken on great relevance and importance in the educational field.

The results obtained reveal positive benefits, in various aspects, starting from social skills among peers, satisfactory academic performance in relation to students with Down syndrome, enrichment of various knowledge and skills by the teacher, which is part of a great challenge. in their work, where they realize the enormous need to have teacher training to meet specific needs, as well as effective curricular adaptations.

Highlighting in this way the preponderance of making correct decisions, the collaborative work at all levels that participate in this ed-

educational team, both from the educational community, be it teachers, directors, supervisors, etc. As well as government agencies, this with the intention of guaranteeing success in inclusion.

In conclusion, this article reiterates the importance of the inclusion of students who have Down Syndrome in primary schools, and the impact it has on teachers, and the training of students, the acquisition of learning, development of skills, literacy, where the positive impact that has been obtained mainly in students with Down Syndrome is highlighted, where they have developed literacy skills, as well as knowing a little more in depth about the changing situations that arise.

Keywords: Inclusion, Down Syndrome, Primary Schools and Trunk Method.

El Síndrome de Down es una afección o condición en personas las cuales tienen un cromosoma extra, también conocida como trisomía 21. Fue el médico británico John Langdon Down, uno de los principales precursores en crear una descripción del Síndrome de Down, donde primeramente se les acuñó el término de “mongoles”, término que está descartado totalmente en la actualidad, éste menciona en un artículo (1966):

Este síndrome consiste en una alteración de los cromosomas, siendo estos responsables de las características morfológicas y de conducta de los sujetos afectados. Los primeros trabajos científicos sobre el Síndrome se centraron en el estudio de las características morfológicas, la presencia de cardiopatía, la probable influencia de la edad de la madre y las características estructurales del cerebro. De esta manera desde inicios de la descripción del término se logró identificar ciertas características que existían en los sujetos afectados, desde rasgos físicos, conductuales, enfermedades que afectan al corazón, etcétera. Uno de las principales causas que podrían provocar el riesgo de tener un bebé con este síndrome es principalmente por la edad de la madre. La Organización Mundial de la Salud (ONU) se estima que mundialmente 1 de cada 1,00 recién nacidos, tienen una condición, que claro está no es un patrón determinante si no que varía también el contexto sociocultural como realizar diagnósticos prenatales.

Las personas con síndrome de Down por lo regular presentan problemas de salud muy continuas lo cual podría dificultar realizar actividades cotidianas, el paso de los años ha habido bastantes avances sociales y médicos

lo que ha permitido brindarles una mejor calidad de vida; siendo un tema de mucho interés para médicos, investigadores, psicólogos, etcétera. Que han hecho grandes aportaciones para que, principalmente su contexto le brinde las herramientas necesarias a su alcance para apoyarlos en su desarrollo.

En México, la Secretaría de Salud estima una prevalencia de 1 en 650 recién nacidos vivos; pero el informe de 2010 del Registro y Vigilancia Epidemiológica de Malformaciones Congénitas Externas (RYVEM-CE) estimó una tasa de 14.32 por 10,000 recién nacidos vivos: 1 en 698.

El diagnóstico es clínico y se confirma por citogenética. El patrón de características físicas observables (Gestalt) es altamente sugestivo, así como las alteraciones sistémicas. Sin embargo, no todas las alteraciones están presentes en cada individuo afectado. En recién nacidos el diagnóstico puede dificultarse; no obstante, diez características son altamente prevalentes. Hall, en 1966, analizó 48 recién nacidos afectados y encontró que 100% tuvieron 4 o más características y 89% tuvieron 6 o más. Desde entonces, estas características se utilizan para evaluar a todo recién nacido vivo, conocidos también como Hall, B. (cuadro 1).

En cuanto a las manifestaciones neurológicas se destaca (2006):

Cuadro 1. Criterios de Hall

Característica	%
Perfil facial plano	90
Reflejo de moro disminuido	85
Hipotonía	80
Hiperlaxitud	80
Piel redundante en nuca	80
Fisuras palpebrales oblicuas hacia arriba	80
Displasia de cadera	70
Clinodactilia del quinto dedo	60
Pabellones auriculares displásicos	60
Pliegue palmar transversal	45

Hall B. Clin Pediatr.1966;5(1):4-12.

Los pacientes adquieren los hitos del desarrollo de forma tardía tanto en el área motora como en el lenguaje. El coeficiente intelectual promedio en pacientes con síndrome de Down es de 35 a 70 puntos. Estudios en ratones han sugerido que los defectos en la neurogénesis, transmisión sináptica y vías de señalización celular podrían contribuir al problema del desarrollo a través de una inhibición excesiva de la neurotransmisión. Estudios en individuos con trisomía parcial de Hsa21 han sugerido diversas regiones del Hsa21 que contribuyen con esta discapacidad intelectual; sin embargo, estudios en ratones no confirmaron estos hallazgos.

No cabe duda que resulta bastante interesante toda esta aportación científica y médica en cuanto al Síndrome de Down, dar una hojeada al pasado y realizar una comparativa con la información y conocimientos que se tienen actualmente, sin duda es un avance bastante considerable, que claro está aún es necesario conocer más sobre ello, sobre todo viéndolo desde un enfoque educativo, la inclusión de estos alumnos a escuelas primarias ha sido un tema controversial, por las dificultades que enfrentan día con día los docentes en las aulas, el poco conocimiento que pudiesen llegar a tener para atender a los alumnos con Síndrome de Down, entre otras.

El propósito de este artículo parte principalmente del análisis de la favorabilidad que resulta de la inclusión de alumnos con síndrome de Down a escuelas primarias, como el entorno social en el que se desarrolla académicamente impacta en su aprendizaje, así como también la identificación de algunas metodologías que pueden ser de utilidad en el desarrollo de la lectoescritura, y que pueden ser de gran utilidad para aquellos docentes que actualmente trabajan en sus aulas con algún alumno con este síndrome o simplemente por mero conocimiento.

Inclusión de alumnos a la educación

Partamos también en conocer un poco sobre la inclusión, Una de las principales definiciones en cuanto a la inclusión es la de la UNESCO (2018):

Puede ser concebida como un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo. Lo anterior implica cambios y modificaciones de contenidos, enfoques, estructuras y estrategias basados en una visión común que abarca a todos los niños en edad escolar y la convicción de que es responsabilidad del sistema educativo regular, educar a todos los niños y niñas. El objetivo de la inclusión es brindar respuestas apropiadas al amplio espectro de necesidades de aprendizaje tanto en entornos formales como no formales de la educación (p. 8).

La inclusión es un tema de interés social, en referencia al ámbito educativo todos los educandos tienen los mismos derechos, a ser valorados y tomados en cuenta sin importar sus características, diferencias sociales, económicas, sobre todo físicas y cognitivas. Atender a la diversidad que hay en las aulas es primordial, implica un cambio estructural de contenidos, enfoques, estrategias en las cuales atienda a las necesidades e intereses de cada uno de los alumnos y claro está tomar en cuenta a aquellos que presentan alguna discapacidad física o cognitiva.

Esto indica que los docentes deben contar con las herramientas necesarias para poder enfrentarse a estas situaciones, tanto actitudinal como en conocimientos y habilidades para que estos agentes educativos sean mediadores en la adquisición de aprendizajes de los alumnos y no ser una barrera para ellos, porque sin duda ya la vida les ha presentado suficientes.

Referente a la cantidad de niños y jóvenes que presentan alguna discapacidad en México según Nungaray (2018):

En México hay más de 2,700,000 niños y jóvenes con algún signo de discapacidad; de ellos, más de 606,000 menores no reciben servicios educativos. De los 2,100,000 que obtienen alguna ayuda, más de 303,000 son atendidos por servicios de educación especial y solo 11,000 están integrados en escuelas regulares (p.10).

Entiéndase como escuela regular, a una escuela sin apoyo de la USAER (Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular) (Secretaría de Educación Pública, [SEP], 2006).

Ante la publicación de estos datos se puede percatar la realidad de este país en cuanto a la inclusión a las escuelas primarias, dando como resultado que solo el 0.40% ingresa a una escuela regular, donde se logra percibir la poca inclusión de estos alumnos, hay muchos factores que posiblemente influyen, como el desinterés de los padres de familia, marginación socioeconómica, la falta de apoyo de las mismas instituciones educativas, sea cual sea la razón, estos alumnos son los principales afectados, esta gran barrera impacta en el desarrollo social, afectivo, emocional, académico de cada uno de los educandos.

Marco legal de la inclusión de alumnos con discapacidad a la educación

La Ley General de las Personas con Discapacidad, publicada el 10 de junio de 2005 en el Diario Oficial de la Federación, Tiene como objeto establecer las bases que permitan la plena inclusión de las personas con discapacidad en un marco de igualdad, equidad, justicia social, reconocimiento a las diferencias, dignidad, integración, respeto, accesibilidad y equiparación de oportunidades, en los diversos ámbitos de la vida. En el caso de educación, la Ley señala que «la educación que imparta y regule el Estado deberá contribuir a su desarrollo integral —de las personas con discapacidad— para participar y ejercer plenamente sus capacidades, habilidades y aptitudes».

De igual manera, esta ley declárala la inminente inclusión de aquellas personas con discapacidades, en sus diferentes ámbitos, reiterando la importancia de que estos deben ser tratados con educación, respeto, dignidad, sin importar características físicas o cognitivas que afectan su rendimiento académico, social, laboral, etc. Son seres humanos como cualquier otro, por ende, la educación debe proporcionar las herramientas necesarias para su desarrollo integral.

Una de las principales aportaciones, referente a la inclusión, la relevancia que tiene en la educación y las acciones que debe realizar el docente, según la Constitución Política de México, Art. 3 (2021).

Se menciona en el Artículo 96. de la Ley General de la Educación (2019): Las personas egresadas de las instituciones formadoras de docencia contarán con el conocimiento de diversos enfoques pedagógicos y didácticos que les permita atender las necesidades de aprendizaje de niñas, niños, adolescentes y jóvenes. En los planes y programas de estudio de las instituciones de formación docente, se promoverá el desarrollo de competencias en educación inicial y con enfoque de inclusión para todos los tipos educativos; asimismo, se considerarán modelos de formación docente especializada en la educación especial que atiendan los diversos tipos de discapacidad. (p. 34).

Adentrándonos a la formación docente, quienes en un futuro serán los encargados de atender a las necesidades de los educandos, la Ley General de la Educación en otras palabras menciona que las Escuelas Normales o alguna otra institución formadora, capacitará a los docentes, en enfoques metodológicos y didácticos para atender a las

necesidades de los alumnos que enfrenten Barreras para el Aprendizaje y la Participación, por lo que los Planes y Programas de Estudio promoverán el desarrollo y competencias basándose en un enfoque inclusivo; de esta manera estarán capacitados para enfrentarse a situaciones donde sea necesaria la implementación de ajustes razonables, por ende se atenderá la diversidad que hay en las aulas, haciendo partícipes a todo el alumnado, apoyándolos en su proceso de aprendizaje desarrollando nuevas habilidades y competencias que les serán útiles para la vida.

Cada estado de la república mexicana visualiza sus intereses y necesidades en diversas áreas, para el mejoramiento de la calidad educativa, RECREA (2019).

En Jalisco se creó RECREA un programa establecido por el gobierno del estado en el que se pretende educar en y para la vida que, de frutos en el 2040, uno de sus principales objetivos es atender la demanda educativa y ampliar la cobertura al fortalecer los procesos de gestión, atendiendo con equidad las necesidades específicas de los estudiantes y de su comunidad de acuerdo a sus características.

RECREA surge con la finalidad de que todos los estudiantes de las escuelas del estado de Jalisco, sean educados en y para la vida, uno de los principales objetivos es la calidad de los aprendizajes, estos deben tener un impacto positivo en la sociedad y comunidad educativa tomando en cuenta la cultura de equidad e inclusión, así como las necesidades y características de los involucrados del programa.

Visto desde una perspectiva legislativa podría visualizarse como una excelente aportación por parte de todas aquellas autoridades educativas quienes realizan estos acuerdos, leyes, planes y programas, modelos educativos, donde plantean que todos los docentes deben realizar su trabajo en torno a las necesidades de los alumnos, y claro que están en lo cierto desde esa perspectiva, pero visualizándolo desde la perspectiva del docente, el panorama cambia radicalmente, son conscientes del impacto positivo tanto a nivel social, aprendizajes, competencias que pudiesen adquirir y desarrollar los alumnos con alguna discapacidad, hablando principalmente de aquellos que presentan Síndrome de Down, pero muchos de ellos no cuentan con las herramientas necesarias para hacerlas.

La formación docente que les han proporcionado no es suficiente, sumándole que por lo regular las aulas cuentan con gran cantidad de alumnado, y claro que se dificulta su labor, porque debe atender a cada una de las necesidades de estos, así como también que no cuenta con conocimientos, metodologías, estrategias que le pueden ser útiles para proporcionar un mejor proceso de aprendizaje, esto conlleva en muchas ocasiones a generar en ellos una desmotivación hacia su labor, inclusive a llegar a tener una actitud poco favorable ante la inclusión.

Y no solamente esas situaciones son a las que los docentes se tiene que enfrentar si no a crear en su aula un ambiente de respeto de acogimiento por parte de los alumnos hacia aquellos que presentan Síndrome de Down, donde sea incluido y valorado como un compañero como el resto, que le brinden apoyo cuando este lo necesite, así como también crear en el alumno que presenta esta condición hábitos para trabajar en clase, socializar, respetar reglas dentro y fuera del aula, así como también crear consciencia en las madres y padres de familia porque son parte de la comunidad educativa, labor que en ocasiones no es nada fácil.

Método para la enseñanza de lectoescritura en alumnos con Síndrome de Down

La enseñanza de la lectoescritura en alumnos con alguna discapacidad cognitiva es bastante retadora para los docentes, destacando también que ha sido sumamente investigado para poder aportar metodologías o estrategias que puedan ser de utilidad y gran impacto en estos alumnos; esto con la intención de adentrar a los alumnos a adquirir esta competencia, y claramente se podría visualizar como un éxito en el proceso de enseñanza aprendizaje donde haciendo uso de los recursos con los que se cuenta, llámese metodologías, tecnologías, habilidades, conocimiento, material didáctico, e inclusive el interés y compromiso por parte del docente para guiar al alumno en este proceso, así como también el trabajo en colaboración con padres de familia.

No solo es un aprendizaje fundamental a nivel áulico si no que dicha competencia es primordial para el día a día de cualquier persona, aportando una gran independencia, construyendo un camino a un futuro prometedora, abriendo puertas inclusive a nivel laboral, así como también ser un agente sociable debido a que esto favorece a la comunicación verbal.

Es vital comenzar con este proceso de la adquisición de la lectoescritura a una edad temprana y sobre todo darle una continuidad

puntual en los niveles educativos siguientes, aunque cabe destacar que si el alumno presenta una discapacidad cognitiva es necesario tener un antecedente médico y conocer a profundidad su diagnóstico y su nivel de desarrollo en cuanto a la edad mental, ya que por lo regular la adquisición de lectoescritura comienza a los 6 años, por ende su nivel cognitivo debería empatar en ello para que sea enriquecedor, cabe destacar que se ha demostrado que particularmente en niños con Síndrome de Down comenzar este proceso es favorable.

Ramos (2004), plantea que los procesos de lectura y escritura pueden iniciarse en momentos distintos y pueden estar influidos no solo por las experiencias y conocimientos previas, o por la motivación del aprendiz, sino también las ayudas y recursos que les son proporcionados tanto en el ambiente familiar como en el escolar.

Actualmente ha tomado gran relevancia un método para la adquisición de la lectoescritura, este es utilizado principalmente en alumnos con Síndrome de Down, propuesto por María Victoria Troncoso y María Mercedes del Cerro. Es un método analítico basado en la pedagogía del aprendizaje perceptivo-discriminativo, este propone adelantar el proceso de lectoescritura en etapas tempranas inclusive no es necesario que el alumno ya haya desarrollado el lenguaje verbal.

El proceso de lectura se clasifica en tres etapas:

1. Percepción y reconocimiento de palabras.
2. Reconocimiento y aprendizaje de sílabas.
3. Progreso en la lectura (oraciones simples).

En cuando al progreso de la escritura también se divide en tres etapas:

1. Atención temprana, en ella parte de la coordinación entre ojo, mano y el trazo de líneas ya sean curvas o rectas.
2. Introducción de trazo de las letras, así como también la combinación entre sílabas, palabras y frases simples.
3. Progreso de la escritura, se centra en aspectos lingüísticos de la escritura, retomando en todo momento la caligrafía.

Según las autoras se puede afirmar que:

“Es un método que ha demostrado su eficacia, es adecuado para lograr un aprendizaje grato, y con él se consiguen buenos resultados de comprensión, fluidez y afición lectoras” (Troncoso & Del Cerro, 2009).

Sin duda, este método es una herramienta útil para aquellos docentes que trabajan con alumnos con Síndrome de Down, sobre todo por la necesidad innegable de poder formar personas funcionales dentro de la sociedad; adquirir la competencia de leer y escribir es una herramienta que le brindará muchos aprendizajes y elementos necesarios para enfrentarse a diversas situaciones en su vida diaria.

Pero también es importante analizar la otra cara de la moneda, que no todos los maestros que atienden a las necesidades de estos alumnos o docentes en general, tienen conocimiento de este método que puede ser de guía en este proceso, o cualquier otro método, se tiene poca información acerca de cómo trabajar la inclusión de alumnos que presentan alguna discapacidad, como se mencionó anteriormente desde su formación académica no les brindan las herramientas necesarias para enfrentarse a este gran reto, directivos, supervisores pocas veces gestionan cursos para dotar a su personal de este bagaje de conocimientos, y claramente las autoridades educativas no se quedan atrás, ya que crean artículos y leyes entre otras cosas donde priorizan la inclusión pero dejan desprotegidos a los docentes, sin siquiera ofertar a gran escala cursos o talleres, por ende, el maestro ante situaciones como estas tiene que buscar por sus propios medios la manera de dotarse de estas metodologías y estrategias, algunas veces no es tan fácil ya que el tiempo o la cuestión económica no están a su favor, hay otros que tienen la posibilidad o hacen que esto sea posible.

Método

El estudio de esta investigación es de tipo Investigación Documental, su enfoque se basa en la recopilación, análisis e interpretación de la información recabada en documentos. Los documentos que pueden ser de utilidad

son los libros, revistas, artículos, registros, etc. Estos pueden ser tanto en físico como en electrónico. Una de sus principales características es que se basa en la revisión y síntesis de la información que se recopile previamente.

La investigación documental es un proceso de investigación científica donde el investigador se adentra en la literatura y otros documentos de utilidad, para analizarla a profundidad y presentar la información obtenida sobre un tema en específico. Este enfoque puede resultar bastante valioso cuando se busca una visión histórica, teórica o conceptual de un tema; La finalidad de este proceso de investigación es obtener resultados de los cuales aportan y pueden ser base para el desarrollo de la creación científica.

Uno de los propósitos principales de esta investigación es buscar un fenómeno a través del análisis y juicio, así como también la comparativa de la información obtenida en las diversas fuentes de información. A partir de ello puede servir tanto al investigador que elabora el trabajo, como alguien externo, llevar a cabo investigaciones muchas más extensas y a profundidad, y por supuesto identificar algún vacío de conocimiento existente en la temática. Cabe destacar que las investigaciones documentales pueden ser utilizadas para contextualizar e inclusive fundamentar investigaciones empíricas y brindar una base teórica.

Las etapas de la investigación documental se basan principalmente en:

1. Elección de un tema. En esta primera etapa se analiza a profundidad que se desea investigar, y podría servir como guía plantearse preguntas como ¿Qué quiero investigar? ¿Qué deseo encontrar? Así como también realizar una retrospectiva los conocimientos con los cuales ya se cuenta, podría ser de utilidad anotar ideas, intereses, etcétera.
2. Revisión de la literatura. Se realiza una exploración de bibliografía de recursos documentales que tengan relación con el tema a investigar, se lleva a cabo la identificación de conceptos clave, teorías, etcétera.
3. Diseño de la investigación. Se crea un marco metodológico en el cual se detalla cómo será la recopilación y análisis de la información documental. Se plantean criterios para la incorporación o exclusión de las fuentes.
4. Recopilación de la información. En esta etapa se busca y selecciona la literatura y documentos importantes que se basen a los

- criterios establecidos en la etapa pasada para posteriormente organizarla y clasificarla.
5. Análisis de documentos. Se realiza un análisis a mayor profundidad de la información brindada, de las fuentes, además de identificar relación o patrones que pudiesen existir entre el bagaje de documentos, para posteriormente realizar una síntesis y resumen.
 6. Redacción del texto. Se plasma de manera escrita la información recabada, tomando en cuenta los siguientes elementos, introducción, revisión de la literatura, metodología, resultados, discusión y conclusiones.
 7. Revisión y corrección. Se lleva a cabo una revisión minuciosa con la intención de garantizar la coherencia, claridad, así como también una correcta gramática y ortografía.
 8. Presentación de resultados del trabajo de investigación. En esta última etapa, se dan a conocer los hallazgos encontrados.

Conclusiones

No cabe duda que la inclusión de alumnos con Síndrome de Down a escuelas primarias es bastante amplio, gracias a investigaciones médicas, educativas y demás se tiene mayor conocimiento día con día, claro está que aún es necesario indagar y conocer más sobre ello, quizá en este momento la tecnología no podría arrojar nuevos hallazgos, pero en un futuro no cabría la menor duda que se obtendrá muchos datos que serán de utilidad e impacto a las ramas médicas, psicológicas, educativas, etcétera.

Ser parte de una comunidad educativa cuando se tiene alguna discapacidad física o cognitiva es un verdadero reto, pero aquí radica la empatía, respeto, solidaridad y compromiso de las personas a su alrededor. A menudo, los estudios destacan la importancia de llevar a cabo adaptaciones y estrategias pedagógicas específicas para satisfacer las necesidades individuales de los alumnos con Síndrome de Down, lo que conlleva a adaptaciones curriculares y métodos de enseñanza diferenciados

Es aquí donde el papel del docente toma un papel primordial en este proceso, es un desafío que no todos están dispuestos a sobrelle-

var, debido a que la mayoría de ellos no cuentan con las herramientas necesarias para atender y enfrentar este reto, algunos de ellos podrían sentirse frustrados, molestos, indiferentes y con una actitud poco favorable, debido a que lo sienten como una carga que no están dispuestos a llevarla, otros más aun estando en la misma condición de no tener los conocimientos deciden tener una actitud favorable e investigar por sus propios medios para que esta aventura sea menos pesada.

El docente, históricamente ha enfrentado múltiples retos y complicaciones, sobre todo en la actualidad debido a la sociedad tan demandante y complicada, y a pesar de todo ello gran parte de estos siempre dan su cien por ciento y un extra para que cada uno de sus alumnos, tengan o no alguna discapacidad siempre encuentren en su aula una persona en quien confiar, la cual implementa miles de estrategias para brindarles conocimientos, competencias, habilidades, que no solamente le sean útiles dentro de la institución académica si no que con ese logren adquirir herramientas necesarias para enfrentarse, afuera, en la vida real y sin duda ese es un gran logro.

Referencias

- Álvarez, K., Méndez, K. (2018). Aplicación de la primera etapa del método Troncoso en niños de la Fundación Síndrome de Down del Huila.
- Díaz-Cuéllar S, Yokoyama-Rebollar E, Del Castillo Ruiz V. Genómica del síndrome de Down. *Acta Pediatr Mex.* 2016; 37(5): pp. 289-296.
- Secretaría de Educación Jalisco. (2019). *Recrea, Inclusión y equidad.*
- Secretaría de Educación Pública (2019) *Ley General de la Educación.*
- Tangarife, D., Blanco M., (2016). Tecnologías y metodologías aplicadas en la enseñanza de la lectoescritura a personas con síndrome de Down. *Digital Education Review.* 29. pp. 269-270.
- UNESCO. (2008). *La educación inclusiva: el camino hacia el futuro.* Centro Internacional de Conferencias. Ginebra. p. 8.
- Zhizhko, E. (2020) Inclusión de los niños con capacidades diferentes en escuelas regulares en México: propósitos y realidad. *Andamios*, 17, p. 251.

TRANSFORMAR DESDE LAS ARTES VISUALES PARA IMPULSAR LA INCLUSIÓN DE PERSONAS CON TEA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

María Cecylia Méndez Anaya

Licenciada en diseño gráfico y en educación. Profesora adscrita al departamento de Artes Visuales. Núcleo Universitario Rafael Ángel Gállegos Ortiz. Universidad de Los Andes. Mérida, Venezuela. cecylia@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0119-6263>

Recibido: 21 de febrero 2024.
Aceptado: 15 de marzo 2024.

Resumen

Este análisis de investigación tuvo como objetivo detectar como la universidad ha integrado e incluido a un joven con el diagnóstico TEA, autismo precoz moderado intervenido, trastorno motor hipotónico parcialmente compensado. Fue necesario estudiar cómo este joven se incluye en la carrera de artes visuales con el fin de desarrollar su propio proceso como artista visual. El método para recoger la información se hizo en base a dos autobiografías, madre e hijo, donde se recogen evidencias de su formación previa para conocer algunos antecedentes y contrastarlos con el desenvolvimiento actual en el aula-taller de

color de la carrera de artes visuales del Núcleo Universitario Rafael Ángel Gallegos Ortiz de la Universidad de Los Andes. Los resultados acarrearán aportes beneficiosos al estudiante con esta condición, como encaminar los procesos artísticos poniendo en práctica los conocimientos adquiridos en la carrera, la inclusión efectiva y la disposición del sujeto para crear y expresar sus emociones en obras de arte que en el futuro gozaran de trascendencia cultural.

Palabras clave: autismo, inclusión, artes visuales, autobiografía, área de color, educación superior.

Introducción

Integrar estudiantes con trastorno del espectro autista a las universidades es una realidad que se hace progresiva con el avance del tiempo, por lo tanto es necesario garantizar el derecho a la educación superior, al éxito académico y social de la misma, es preciso que la Universidad incorpore las fortalezas y las necesidades de los estudiantes con (TEA) y responda al apoyos de acuerdo a su condición en su formación universitaria. Se hace necesario revisar las carreras donde se pueden hacer estas adaptaciones y que los estudiantes puedan acceder a programas de estudios universitarios que se adecuen a esta condición (TEA), en el caso de la carrera de artes visuales es viable y permite la inclusión y formación para la transformación de estos estudiantes. El apoyo institucional debe orientarse a facilitar el desempeño en el contexto universitario y a capacitar a la persona en las competencias profesionales y personales que requerirá para el desarrollo artístico del mismo.

En este sentido, se han ejecutado algunas investigaciones donde se hacen análisis exploratorio y descriptivo sobre la percepción que tienen las artes visuales en relación con las necesidades y fortalezas de los y las estudiantes en el espectro autista, tal es el caso de Sánchez Darlyn, en su investigación “las artes visuales como mediación pedagógica para la transformación e inclusión social de las personas con Trastorno del Espectro Autista (TEA)”, esta investigación termina proponiendo un cambio de paradigma en la educación las personas

con autismo desde su contexto educativo inmediato a través de mediación pedagógica desde las artes visuales, como mejoramiento para su bienestar humano. También Luz Coy y Martín Ernesto, estudian las “Habilidades sociales y comunicativas a través del arte en jóvenes con trastorno del espectro autista” donde mostraron resultados, en cuanto que los jóvenes mejoraron sus procesos de comunicación e interacción social gracias al involucrar el arte como una herramienta pedagógica.

El proceso de recolección de información, se hizo a través de la observación en el aula, específicamente en las clases teóricas - prácticas del área de color y se analizaron dos autobiografías solicitadas a la madre e hijo, surgiendo previamente la necesidad de estudiar el proceso formativo en las etapas previas de este estudiante con autismo y de cómo la universidad ha hecho el trabajo para captarlo, incluyéndolo en los espacios de la carrera de artes visuales para que se desarrolle como artista visual.

El arte como medio de expresión y de inclusión

El campo de las artes visuales busca representar la realidad y las emociones de manera atractiva, dándole forma a la materia, a las imágenes y a los sonidos que se hacen presentes; estas incluyen las artes tradicionales y las modernas que se vinculan a la tecnología digital y audiovisual de la actualidad. Las disciplinas del arte permiten un espacio de expresión, de inclusión y de transformación social, acudir a las artes visuales es una vía para las personas, que afrontan situaciones como el TEA (trastorno de espectro autista).

El autismo es un conjunto de alteraciones heterogéneas a nivel del neurodesarrollo que inicia en la infancia y permanece durante toda la vida. Implica alteraciones en la comunicación e interacción social y en los comportamientos, los intereses y las actividades (Bonilla & Chaskel, 2016, p. 1).

Las distintas áreas de las artes visuales son pertinentes para darlas en procesos formativos a las personas con esta discapacidad (TEA), en estos se establecen espacios de encuentro y de participación

social, trascendiendo barreras y dificultades de tipo físicas y cognitivas; permitiendo la comunicación y expresión del ser humano desde una perspectiva transformadora, en la que el docente valiéndose de las disciplinas de las artes motive la expresión para la comunicación, así como la participación social en espacios relacionados con el arte.

Esta reflexión parte de dos autobiografías, madre e hijo, y se conjuga con la experiencia educativa de un joven (TEA) que cursa la carrera de Artes Visuales del Núcleo Universitario Rafael Ángel Gallegos Ortiz, de la Universidad de Los Andes, en el área de expresión, específicamente en la asignatura color, considerada esta como un elemento fundamental para la enseñanza y aprendizaje en las artes visuales. El participante es un joven de 23 años y su madre de 48 años de edad; el primero posee un diagnóstico con TEA, autismo precoz moderado intervenido, trastorno motor hipotónico parcialmente compensado.

Este diagnóstico fundamenta la reflexión que se presenta a continuación, en esta se sistematizan aspectos asociados con la capacidad del estudiante, su desenvolvimiento y su manera particular de comunicarse verbalmente, tomando en cuenta sus aportes en el aula, el observar su actuación, lo que le gusta o no y lo que más le llama la atención, su capacidad motriz y su desenvolvimiento en cuanto a las habilidades y uso de materiales para convertirlos en obras de arte; es preciso indicar que, todo esto determina el proceso creativo para integrar una planificación individualizada que durante este proceso ha estado presente de manera indirecta en la planificación curricular general del área de color.

La enseñanza de la asignatura de color no solo involucra una planificación general que transmita o imparta conocimiento en el área de color, los medios pictóricos, el análisis de obras de grandes artistas de la pintura, enfocados en una paleta de colores particular, esto involucra un proceso más complejo, en la medida en que se abarca el conocimiento colectivo del aula de clases, donde se detecta la diversidad de los que se está generando conocimiento, vínculos, afectos y acciones distintas, es decir se toma en cuenta el accionar de sus compañeros de clases, las capacidades cognitivas de los demás y las relaciones con el joven (TEA).

De esta manera se detecta que las personas con esta condición, no son personas pasivas, ausentes, incapaces, carentes de voluntad,

atadas a su silla y a su contexto o a la etiqueta que su diagnóstico les otorga. Por el contrario, son personas con capacidades para crear y percibir lo que sucede a su alrededor, capaz de comunicarse efectivamente y transformar situaciones para ser expresadas por medio de la pintura y el color, creando así los espacios adecuados y a su vez poniéndolos en práctica.

Esto implica visualizar la educación como un proceso con muchas vertientes o bifurcaciones, no puede simplificarse en “transmitir o impartir materia”. Es un proceso que se torna más complejo en la medida en que el docente logra implicarse en esa red de conocimiento colectivo que abarca el conocerse a sí mismo y conocer la diversidad de aquellas personas con las cuales se está generando conocimiento, vínculos, afectos y acciones. (Sánchez, 2021, p. 64)

“La educación es una sola y es para todos(as), pero debe ajustarse a las necesidades de cada estudiante, de manera que la diversidad es entendida como un valor y no como un problema” (Centro Nacional de Recursos para la Educación Inclusiva (CENAREC), 2014, pág. 54) Es obligatorio ampliar la mirada hacia las personas diversas, para generar la oportunidad de crear opciones según sus competencias, formas de comunicarse o expresarse, en este caso de análisis las artes visuales favorecen y aciertan el recorrido formativo.

Las autobiografías aportadas y relatadas por los participantes, contribuyen datos importantes para analizar el ámbito familiar, institucional, comunicativo y social, posteriormente se desglosara el análisis reflexivo sobre cada historia de vida que lleva a revelar la realidad del joven, confrontándolo con el comportamiento y rendimiento del aula en cuanto a su formación en el área de color.

Autobiografía de la Madre

Mi hijo Osneiro fue diagnosticado cuando tenía 3 años y medio con el trastorno del espectro autista, fue muy como una bomba de tiempo, sentí que el mundo se me venía abajo, me llene de miedos y dudas. En ese mo-

mento contaba con amiga y una jefe extraordinaria Norandre, quien siempre me apoyo y recuerdo que me decía “los hijos escogen a su madre” de ahí en adelante creo que me obsesione y buscaba información a diario por internet, asociaciones, grupos y así comencé a conocer personas que también estaban en mi misma situación pero que cada uno tenía su particularidad, fui a varios talleres de formación para padres con hijos con esta condición en Mérida y Maracaibo, lo llevada a musicoterapia entre otras. Le iba aplicando todo lo que leía por internet, terapias, dietas, todo lo que me permitiera ir mejorando sus conductas. En algunas oportunidades era complicado salir porque era muy inquieto y no le gustaba que lo tocaran, le perturbaban los ruidos. Solo salía a visitar la familia a quienes también les costaba entender que él no estaba enfermo sino que era una condición, así que tenía que explicarles cada vez que los visitaba.

Al avanzar su edad, otro nuevo reto, la escolaridad, su primaria, encontré otro nuevo ángel la Dra. Dulce Guerrero (+) psicopedagoga, quién durante 4 años nos atendida 2 horas diarias ya que en la escuela las docentes decían que no estaban en la capacidad para atenderlo, así que tenía que dividir mi tiempo en llevarlo a la escuela, atender a mi otra hija, y mi trabajo. Afortunadamente su papá siempre ha estado apoyándonos, aunque no se involucra mucho.

Pasamos al 5° grado y por fin una docente asumió el reto y me dijo, “Doris no quiero verla aquí en la escuela déjeme a Osneiro que yo lo tendré en mi aula de clase”, siempre existía el miedo a que le ocurriera algo, pero, tenía que dejarlo para que adquiriera un poco de independencia. Situación que dio inicio para que aprendiera a irse en transporte público hasta algunos lugares puntuales, aunque yo siempre he estado ahí como su sombra pendiente de todo lo que hace.

En su bachillerato tal vez por la novedad siempre estuvo rodeado de buenos compañeros que lo cuidaban y lo ayudaban en sus actividades. Y por supuesto que por mi sentido protector siempre me relacione muy bien con los docentes ya que casi todos los días iba a conversar con ellos y preguntar sobre los progresos o las dificultades para corregirlas o fortalecerlas, se graduó de bachiller otra meta superada, recuerdo que una vez me dijo la señora que trabajaba como portera del liceo me dijo “¿señora usted trabaja aquí? porque la veo

todos los días y no firma la asistencia...” yo le sonreí y le dije no, mi hijo Osneiro estudia aquí...

Y ahora, ¿qué haremos? comienza de nuevo la incertidumbre, entre conversaciones con algunas amistades me dice el profesor Diego Vivas, quien es profesor de la carrera de Artes de la Universidad de Los Andes, “estudie la Universidad en la ULA, estudie Artes” y me dije si por supuesto, le consulte a Osneiro y me afirmo su deseo de proseguir con sus estudios y ahí vamos...

Autobiografía del Joven

Hola, mi nombre es Osneiro José Márquez Contreras y este es un resumen sobre mi vida hasta el momento, mi madre se llama Doris contreras y mi padre Osneiro Márquez, mis hermanas se llaman Zoeridy la mayor que es hija de mi padre y Dorikey la menor que no habla mucho, también están mis familiares del Rosal, mi abuela Teresa, la tía Yanelly, los primos Mitchell, David y Hanna María, los del Vigía el tío Ramón, la tía Nury y los primos Edwin y Edward, los otros primos Darwin y Omar, el tío Antonio, el primo Julio y su familia Marianela y sus hijas Camila y Daniela.

Nací en 3 de febrero de 1999 con autismo aprendí a hablar y a caminar, comer y beber, a los 7 años, comencé en el jardín de infantes donde aprendí a leer y escribir hasta los 8 años, empecé la primaria en el coronel Antonio Rangel, allí hice amigos como Luis, Karla, Lisbeth, entre otros, luego aprendí más sobre materias y ser más puntual y responsable, fue complicado para mí pero la profesora Virginia y la doctora Dulce estuvieron allí para ayudarme cuando era necesario, no me gustaba estar sentado al principio pero con el paso del tiempo permanecí en clases hasta que terminaron, cada semana asistía a clases, me gradué y desde 2006 hasta 2011, luego comencé en el José Nucete Sardi desde el 2011 hasta el 2016 en ese lugar hice más amigos fray, Néstor, sarita, etc. Tenía que pararme a las 5:30 am porque las clases empezaban a las 7:00 am hasta 2:00 pm Allí comencé tuve exámenes, exposiciones, entregas de tareas de todo, hasta graduarme.

Empecé desde el 2016 al 2017 en comunicación social en aquel lugar solo hacia tareas escritas a mano, también hice compañeros que

eran un poco mayores que yo, solía asistir a estas clases en la mañana y en la tarde pero decidí abandonarla, dejar comunicación social fue muy difícil. Después de abandonar comunicación social inicie artes visuales en la universidad de los andes desde 2016 hasta la actualidad donde allí asisto todas las semanas a clases, hice obras, pinturas, esculturas, investigaciones sobre el arte y los artistas, también hacia exámenes, exposiciones y entregas de tareas.

Pero deje de asistir a clases debido a la pandemia del coronavirus así que tuve que hacer un mini semestre virtual que duro aproximadamente 10 semanas, y luego finalmente pude volver a clases presenciales, desde hace ya 4 semanas aprendo técnicas de color, diseñando matrices para impresiones e investigando sobre la semiología cada 15 días.

Este fue el resumen sobre mi vida.

Reflexión

El trastorno de espectro autista es una condición compleja, tanto para el sujeto con esta discapacidad como para la familia, sobre todo para los padres. En este caso la madre manifiesta un desmoronamiento y un estrés causado por su diagnóstico. Parafraseando a Pozo, Sarriá y Méndez, en su estudio sobre el estrés en madres de personas con trastornos del espectro autista, determinan que las madres de personas con autismo presentan los niveles más elevados de estrés que cuyos hijos tienen retraso mental y síndrome de Down, trastorno de aprendizaje y retraso mental y lo explican por las características propias del autismo. El estrés se produce debido a las alteraciones en dimensiones como: las relaciones sociales, comunicación y lenguaje, comportamiento mental, y en la simbolización e imaginación. A ellas se unen, en muchos casos, problemas asociados con el retraso mental, problemas de conducta, hipersensibilidad y trastornos del sueño y alimentación. Este conjunto de alteraciones provocan altos niveles de estrés en las familias, por lo que implica un compromiso serio en lo referente a la formación y dedicación de los padres.

La madre acude en primera instancia a su amistad más cercana por la necesidad de exteriorizar el diagnóstico del niño y buscar

apoyo con la intención de manejar su estado de desequilibrio emocional, donde distingue y evalúa las capacidades para hacerle frente a tal situación. A nivel familiar se vive un desajuste social, se evidencia distanciamiento por parte del padre, los intereses comienzan a cambiar y les cuesta entender las condiciones del niño. Ella comienza a documentarse, busca apoyo institucional y se prepara en cuanto a la condición diagnosticada; además, acude inmediatamente al apoyo profesional y educativo, se relaciona con padres de otros niños con la misma condición, confirmando que los casos son distintos, deduciendo que el abordaje de cada caso desde el aspecto médico y educativo constituye una particularidad.

A partir de allí, la madre comienza a sensibilizarse aprovechando el asesoramiento profesional junto a su hijo. Esto conduce a la adaptación y la reorganización para ayudar a su hijo con su discapacidad, inicia la participación en el escenario educativo con mucha fuerza en la escuela normal donde comienza su interacción con docentes no especialistas y compañeros de clase que se convirtieron en sus pares protectores en la educación primaria y media.

Esta dinámica deja ver que el espacio en la que se mueve el sujeto con esta condición favorece “el proceso de inclusión escolar de los estudiantes con Trastorno del Espectro Autista en la escuela regular experimenta algunos desafíos y posibilidades con respecto al desarrollo del aprendizaje en este entorno.” (Santana, Fernandes, Matos, & Santana, 2020, pág. 15). Esto alude al compromiso de las instituciones educativas por impulsar la aceptación del estudiante (TEA) como un ser humano con potencialidades que requieren ser atendidas de manera particularizada. Es evidente que los primeros años de primaria existió una dependencia de la madre con la escuela, y no hubo una planificación de clase individualizada, aspectos que alteraron el escenario del docente; sin embargo hubo una interacción y un aprendizaje, que, permitió cumplir con los objetivos de la educación, pues el niño aprendió a leer y a escribir.

Con este argumento, es posible percibir la distancia que subsiste entre la realidad presentada y la inclusión. Algunos obstáculos fueron progresivamente superándose, hasta el punto que cuando curso el 5to

grado la planificación ya era individualizada, lo que generó una inclusión plena en el espacio escolar. Es importante considerar que se superaron las barreras de los docentes y los padres para permitir su experiencia en el contexto escolar. Esto además, dio paso a la educación secundaria y universitaria de manera exitosa. Parte de los logros percibidos, fue la emergencia de un estado de independencia en el sujeto con (TEA) en otros contextos; lo que motivó que el joven comenzara a desenvolverse individualmente en espacios de convivencia social y actividades importantes como: el uso del transporte público por sí mismo, mejoramiento en la relación con amigos, desarrollo de la responsabilidad y la puntualidad con las tareas asignadas para sus evaluaciones.

Por otro lado, la autobiografía del joven (TEA) exterioriza cercanía con su familia en especial con sus padres, primos y hermana de su misma generación junto a sus tíos. En este reporte personal el sujeto, hace especial énfasis en valores como: la responsabilidad y la puntualidad, hábitos adquiridos en los niveles de primaria y secundaria, con cierta dificultad porque implicaba levantarse muy temprano para llegar a la hora. Hoy en día estas actitudes las pone en práctica en la universidad, exigiendo a sus profesores y compañeros de clases cumplir con el hábito de la puntualidad, es responsable con las asignaciones; además, se preocupa por tener sus materiales de dibujo y color al día, preocupa cuando no puede adquirir algún material para las prácticas de clases.

Hay un aspecto importante que el joven (TEA) menciona en la autobiografía es su inclinación vocacional. Al salir del bachillerato, inicia estudios de comunicación social, en el transitar de sus primeros semestres manifiesta que se siente a gusto y realiza las tareas con esmero y responsabilidad. Decide dejar la carrera a pesar de gustarle mucho. Inmediatamente comienza la carrera de Artes Visuales en el Núcleo Universitario Rafael Ángel Gallegos Ortiz, de La Universidad de Los Andes, en cuanto a la rama comunicacional que se aprecia en la anterior carrera abandonada existe cierta relación con las artes visuales; en este caso es una carrera que de cierta manera se vincula con el área de la comunicación, desde el punto de vista visual, gráfico y auditivo, un artista de las artes visuales comunica desde la obra, plasmando mensajes subjetivos, relaciones con hechos del contexto, emociones, acciones, entre otros.

En esta última institución donde el joven lleva a cabo sus estudios de educación superior, se percibió desde el inicio especial aceptación por parte de los docentes, quienes a pesar de no contar con las herramientas de abordaje y tratamiento específico, ni la formación pedagógica para abordar este tipo de caso, debido a que sus perfiles profesionales de base es en el área de artes visuales y sus conocimientos los vuelcan para producir obras artísticas. Sin embargo y dada la necesidad de motivar la inclusión, desde el departamento de Artes Visuales se invitó a una docente especialista en Trastorno de Espectro Autista de la institución donde el joven (TEA) curso estudios de bachillerato esto con el propósito ubicar a los profesores en el caso que se ha venido enfrentando desde que inicia la carrera de Artes Visuales; lo curioso del caso es que sin existir formación especializada para los profesores, el joven ingresó a la universidad, comenzó sus estudios y ha venido aprobando cada una de las áreas con éxito. Los profesores se fueron adaptando a su capacidad cognitiva, verbal y creativa, que de modo significativo determina la planificación especializada en las clases de los docentes, pues se aprecia una atención inclusiva y particularizada, aportando instrucciones puntuales al estudiantes y su evaluación es de acuerdo a sus competencias.

El estudiante (TEA) ha desarrollado un buen nivel, desde el punto de vista creativo, expresivo y a nivel de técnica, responde con mucha responsabilidad a cada asignación del profesor de cada área; se ha identificado con cada técnica y reconoce cuándo un medio pictórico le gusta. Actualmente se encuentra en el 6° semestre de la carrera y es competente creando obras de arte sustentadas teóricamente, confrontándolas con el referente artístico de la disciplina que está experimentando, por ejemplo: grabado, fotografía, escultura, dibujo y color, en el caso de la pintura, estudia la técnica, su historia, la práctica y revisa obras de artista que han trascendido en la historia del arte. Hace uso de las gamas múltiples y argumenta su uso, dejando ver como cada color transmite diferentes emociones; además, se ha centrado en expresar distintas emociones a través del color, por lo que se le ha recomendado ir simplificando la paleta de colores para crear una más armónica, basada en dos o tres colores, de manera que pueda simplificar las emociones a expresar.

Tal es el caso de la obra que se muestra a continuación, representa las emociones, una gama múltiple por las variadas emociones que coexisten en el ser humano.



La técnica de pintura favorece el proceso terapéutico en el autismo, ya que la pintura tiene muchas ventajas. Al pintar, surgen de manera explícita los personajes que se han llevado interiormente. La pintura lleva a comprender nuestra particular forma de representar y de representarnos en el mundo. (Épelde, 2009, p. 2)

El área de color y la carrera de artes visuales han traído aportaciones beneficiosas para el estudiante (TEA), pues se ha logrado encaminar un proceso artístico, poniendo en práctica los conocimientos. Parte de los avances percibidos en el estudiante giran en torno al desarrollo de competencias de investigación y revisión de materiales sobre determinadas temáticas, sesteándolas en las tendencias artísticas, así como integrando elementos referenciales de artistas visuales hasta llevar a plasmar en una obra personal; esto refiere a la sensación de inclusión efectiva que se ve reflejada en la disposición para crear y expresar sus emociones en obras que el futuro disfrutarán una trascendencia cultural.

Sugerencias

- La formación para los padres y familias enfrentados al diagnóstico de (TEA), constituye un modo de contribuir con la preparación previa que le otorgue la flexibilidad, disposición y abordaje a través del cual enfrentar tal condición en lo referente a las particularidades del contexto escolar, familiar, social y alimenticio.
- La formación para los docente que asumen casos de (TEA) en un aula con diversidad, representa un modo de aportar a la

adquisición de herramientas pedagógicas para instruir, impartir conocimiento, evaluar y definir competencias curriculares a la hora de planificar de acuerdo a las necesidades de cada uno.

- Impulsar el arte en las personas con (TEA), permiten que en uso de experiencias artísticas emerja la representación gráfica de elementos abstractos y subjetivos como lo son las emociones, las cuales determinan el comportamiento de la persona que posee la condición.

Conclusiones

Estudiar la inserción de jóvenes con (TEA) trae como consecuencias evidenciar el desarrollo de una educación basada en la inclusión y, como resultado, la valoración de la diversidad humana, rompe con los prejuicios que aún persisten en la aceptación del estudiante autista en los espacios formativos a nivel universitario.

La escuela inicial, debe formar en valores, desarrollar competencias y habilidades, así como generar una socialización sana que privilegie el reconocimiento a la diversidad, dejando ver que todos somos diferentes, con necesidades y fortalezas distintas, pero con los mismos derechos y deberes.

El arte genera vínculos con la realidad a través de la creación de diversas disciplinas de expresión, entendiéndola como un modo para desarrollar conciencia sobre las emociones y sensaciones; favoreciendo así la creatividad y la libre expresión de vivencias que motiven en el estudiante con (TEA) el fortalecimiento de sus preferencias e intereses en lo que la producción artística refiere.

Parte de los aspectos que definen la importancia de impartir clases de arte, es impulsar el desarrollo de las capacidades artísticas: belleza, expresión, creatividad, para promover el desarrollo personal y artístico del (TEA). Imaginar, fantasear, divagar, soñar, crear, recrear es esencial al proceso educativo de las artes visuales.

La formación de los profesores es fundamental para lograr el aprendizaje, la inclusión, la sensibilización y la adaptación a los desafíos que impone una realidad diversa; es a través de la focalización en estos

aspectos que pueden lograr cambios y transformaciones trascendentales en la manera de relacionarse, comunicarse, comportarse, generando un ambiente cálido, armónico y ameno que potencie la dignificación del ser humano y el redimensionamiento de sus particulares cualidades.

Bibliografía

- Bonilla, M. & Chaskel, R. (2016). Trastorno del espectro autista. *CCAP*, 19-29.
- Centro Nacional de Recursos para la Educación Inclusiva (CENAREC). (2014). *La educación especial en Costa Rica: antecedentes, evolución, nuevas tendencias y desafíos*. San Jose, Costa Rica.: C.R: procesos litográficos de Centroamérica.
- Coy, L. & Martín, E. (2017). Habilidades sociales y comunicativas a través del arte en jóvenes con trastorno del. *Estudios Pedagógicos*, 47-64.
- Eisner, E. (2004). *El arte y la creación de la mente*. Barcelona, España: Paidós Educación.
- Epelde, E. (2009). Terapia por la pintura y psicoanálisis. *Avances en Salud Mental Relacional*, 1-7.
- Pozo, P., Sarriá, E. & Méndez, L. (2006). Estrés en madres de personas con trastornos del espectro autista. *Psicothema*, 342-347.
- Sánchez, D. (2021). De maceta a rizoma: Las artes visuales como mediación pedagógica para la transformación e inclusión social de las personas con Trastorno del Espectro Autista (TEA). *Communiars*, 61-79.
- Santana, A., Fernandes, A., Matos, É. & Santana, M. (2020). Inclusión del estudiante con trastorno del espectro autista en la escuela regular. *Núcleo do Conhecimento*, 159-173.

DOCENCIA, CURRÍCULUM Y APROPIACIÓN CULTURAL

Oscar Reyes Ruvalcaba

Doctor en Ciencias Sociales. Docente en la Unidad 65 de la UPN de Colima.
oscar_reyes_ruvalcaba@yahoo.com.mx

Recibido: 18 de noviembre 2023.

Aceptado: 15 de febrero 2023.

Resumen

El presente escrito tiene como propósito aportar elementos conceptuales para la construcción de la categoría de apropiación curricular docente, para utilizarla como herramienta heurística para comprensión de las maneras en que el profesorado mexicano va incorporando en sus prácticas educativas la propuesta curricular de educación básica en el marco de la Nueva Escuela Mexicana. El escrito se desarrolla diferentes apartados. En el primero se establece el marco académico en que se inscribe el análisis conceptual apropiación, En el segundo se consideran desde una perspectiva epistemológica las aportaciones que Hegel, Marx, Neüman y Bonfil han realizado para el esclarecimiento de este concepto. El siguiente apartado hace referencia a la discusión académica que han realizado en torno al concepto de apropiación desde la óptica histórica cultural en psicología educativa. El cuarto apartado recupera las contribuciones que se han realizado en torno a este cons-

tructo en investigaciones en contextos escolares mexicanos, principalmente. Finalmente, en las conclusiones se muestra, a manera de tesis, los principales elementos conceptuales derivados de las contribuciones de discusión académicos de las los autores revisados, en la perspectiva de construir la categoría de apropiación curricular docente.

Palabras clave: Apropiación docente, perspectiva epistemológica de la apropiación, perspectiva psico-educativa de la apropiación.

Abstract

The purpose of this paper is to provide conceptual elements for the construction of the category of teaching curricular appropriation, to use it as a heuristic tool to understand the ways in which Mexican teachers incorporate the basic education curricular proposal into their educational practices within the framework. of the New Mexican School. The writing is developed in different sections. In the first, the academic framework in which the conceptual analysis of appropriation is inscribed is established. In the second, the contributions that Hegel, Marx, Neüman and Bonfil have made to the clarification of this concept are considered from an epistemological perspective. The following section refers to the academic discussion that has been carried out around the concept of appropriation from a cultural-historical perspective in educational psychology. The fourth section recovers the contributions that have been made around this construct in research in Mexican school contexts, mainly. Finally, the conclusions show, as a thesis, the main conceptual elements derived from the academic discussion contributions of the reviewed authors, in the perspective of constructing the category of teaching curricular appropriation.

Keywords: Teaching appropriation, epistemological perspective of appropriation, psycho-educational perspective of appropriation.

En el ciclo escolar 2023-2024, se implementó un nuevo plan de estudio en educación básica. Por iniciativa de colegas de la Universi-

dad Pedagógica Nacional nos propusimos realizar una investigación sobre los *procesos de apropiación curricular docente* en el marco de la Nueva Escuela Mexicana. Como parte del trabajo colegiado, realizamos un seminario teórico-metodológico para afinar el protocolo del estudio, que es el contexto académico específico en que se realizan el presente texto.

El propósito de esta reflexión consiste en identificar las características básicas del concepto de apropiación para que nos brinde elementos en la construcción de la categoría de *procesos de apropiación curricular docente*, en el marco la implementación del Plan de Estudio en educación básica de la Nueva Escuela Mexicana.

Estas notas siguen una lógica que va de lo general a lo particular, esto es, del concepto de *apropiación* desde una perspectiva epistemológica a través de las contribuciones de Hegel, Marx, Neüman y Bonfil, transitando por las reflexiones de pensadores constructivistas (Berger y Luckman) y por psicólogos educativos con orientación sociocultural como Vygotski, Rogoff, Wertsch y Bustamante, para arribar al constructo elaborado en investigaciones educativas en el contexto escolar, principalmente mexicano, por estudios realizados por Rockwell, Petrelli, Ceballos, Espinosa y Mercado.

Desarrollo

Antecedentes filosóficos y antropológicos del concepto de apropiación

Siguiendo a Esteban Torres (2015), Georg W. F. Hegel empleó este concepto desde dos aristas complementarias, según su *modo* y de acuerdo a su *tipo*. Por *modo de apropiación* hacía referencia a que la formas que adquiría dicha apropiación según estuviera referida al ámbito animal, al propiamente humano o al del Espíritu. Solo revisaré la segunda acepción que se refiere a la apopiación por el individuo. Además, el pensador alemán consideraba que existían dos tipos de apropiación: material y simbólica cognoscitiva. Para el filósofo germano, la *apropiación material* hacía referencia a una acción de poseer la forma primaria de apropiación, la posesión real de una

cosa; es la dimensión objetiva de la apropiación. En cambio, el tipo de *apropiación simbólica* consistía en una acción de la conciencia, así concebir es apropiarse de una representación del algo (cosa o idea), es la dimensión subjetiva de la apropiación. En breve, la sola apropiación material nos acerca a la acción instintiva o animal, mientras que la acción simbólica-cognitiva es la forma propiamente humana o conciente. Desde la perspectiva del paradigma histórico-cultural la aportación de Hegel sobre la apropiación simbólica-cognitiva es pertinente para entender cómo las y los docentes van poco a poco haciendo suya de la propuesta curricular de la NEM.

Por su parte, Marx utiliza el modo de apropiación orientado a entender las relaciones entre grupos sociales con diferente grado de poder. Así, cuando una agrupación humana (una clase social, por ejemplo) a través del poder económico, toma posesión de la fuerza laboral de un obrero, se está apropiando de una parte del producto de su trabajo, de su plusvalía. Según Torres (2015), para este pensador alemán, el modo de producción capitalista es solo una de las diferentes formas de apropiación. Marx considera que la apropiación entre colectivos humanos es una relación de disputa entre el poder *propio* y *el ajeno*. Así, cuando en una interacción humana alguien posee lo que no es suyo esta realizando un acto de *apropiación*, mientras que, en esa misma situación, quien es desposeído de aquello que le pertenece esta siendo *expropiado*, por alguien ajeno a su ser, por ese le llama *proceso de enajenación*. De allí que *la apropiación* y *la enajenación* sean las dos caras contrapuestas de una misma moneda. Respecto a nuestro estudio, la perspectiva marxista hace notar que la apropiación docente hace referencia a un relación social, en la que el magisterio se apropia de elementos culturales ajenos (el currículo oficial). Pero, desde otra perspectiva, también es una forma de usurpación de la fuerza de intelectual del trabajo docente por parte del Estado.

La perspectiva hegelina sobre los tipos de *apropiación material/simbólica* y la orientación marxista sobre la dialéctica entre los *modos de apropiación/enajenación* son compatibles con la visión que Guillermo Bonfil (1983) tiene sobre la apropiación cultural. Para este antropó-

logo la cultura esta constituida por *elementos materiales y simbólicos*, pero tambien por formas de poder, que se manifiestan en la dialectica entre las *desiciones propias y ajenas* que un colectivo humano realiza sobre los elementos culturales que se disputan en una situación social. En su estudio sobre el control cultural entre colectivos humanos, Bolfil considera que la relación “se establece entre quién (grupo social) decide y sobre qué (elementos culturales) decide” (p. 2). De allí deriva cuatro situaciones posibles, que esquematiza en el siguiente cuadro:

		DECISIONES	
		PROPIAS	AJENAS
ELEMENTOS CULTURALES	PROPIOS	CULTURA AUTÓNOMA	CULTURA ENAJENADA
	AJENOS	CULTURA APROPIADA	CULTURA IMPUESTA

Fuente: Bonfil, 1988, p. 18.

Este autor entiende la *apropiación cultural* como...

el proceso mediante el cual el grupo adquiere capacidad de decisión sobre elementos culturales ajenos. Cuando el grupo no sólo puede decidir sobre el uso de tales elementos, sino que es capaz de producirlos o reproducirlos, el proceso de apropiación culmina y los elementos correspondientes pasan a ser elementos propios (Bonfil, 1988, p. 8).

En sintonía con los argumentos de este antropólogo mexicano, en nuestro estudio se asume que también las y los educadores han construido cierta autonomía cultural, esto es, a lo largo de su trayectoria formativa y profesional han desarrollado elementos propios que les otorga una identidad particular. Por su parte, el curriculum de la NEM se compone de ciertos elementos culturales -contenidos, métodos y propósitos-, que el magisterio se tiene que apropiar a fin de realizar que quehacer educativo. En qué consisten esos procesos

de apropiación docente de la propuesta curricular es el propósito de nuestro estudio.

Por otra parte, María Isabel Neüman (2008) complementa la categoría de apropiación desde una perspectiva epistemológica de la otredad y realiza algunas precisiones de esta categoría: “Apropiarse es un acto intencional del que se apropia..., es un acto dentro de la esfera de la subjetividad” (p. 90). Considera que la apropiación que realiza un sujeto implica un triple proceso: la *recepción activa*, la *transformación* y la *asimilación*, pero con base en base el código propio de la persona. Pues *se apropia desde la otredad*, a partir de una posición sociocultural distinta de lo que considera:

Lo que se apropia ya no llega al nuevo usuario tal cual era si no después de pasar un proceso de recodificación, donde el nuevo código proviene del que se apropia, interviniendo el horizonte de comprensión distinto del sujeto de la apropiación que mira desde una episteme alterna y por lo tanto se apropia recodificando desde su otredad (p. 91).

Aclara, que la adquisición cultural desde la otredad es una *apropiación social*, pues todo individuo forma parte de un colectivo con características culturales particulares: “Es un sujeto relacional cuya identidad se establece a partir de su grupo primario de relación y en función de éste” (p. 93). Además, agrega que durante la apropiación social se suelen dar situaciones de *conflicto*, *resistencia* y *negociación* entre los sujetos e instancias involucradas en este proceso.

Apropiación, socialización y aprendizaje

Según el constructivismo social (Berger y Luckmann, 1968) la constitución de la personalidad humana se realiza a través de un proceso de *apropiación social* muy temprana, denominada *socialización primaria*. Para que un recién nacido pueda ser considerado un niño o niña, es necesario que se sometan a un proceso sistemático de socialización a través del cual se van apropiando de un cúmulo de valores y pautas

de comportamiento conforme al imaginario del grupo social con el que conviven cotidianamente. Así, en el curso de su socialización las niñas y niños...

absorben la institución de la sociedad y sus significaciones, las interiorizan, aprenden el lenguaje, la categorización de las cosas, lo que es justo e injusto, lo que se puede hacer y lo que no se debe hacer, lo que hay que adorar y lo que hay que odiar (Castoriadis, 2001, p. 96)

¿Cómo se realiza la apropiación social por parte de las y los menores? Peter Berger y Thomas Luckmann (1968) consideran que se realiza por medio del *proceso de internalización-externalización-objetivación*. “El punto de partida de este proceso lo constituye la internalización: la aprehensión o interpretación inmediata de un acontecimiento (...) en cuanto es una manifestación de los procesos subjetivos de otro que, en consecuencia, se vuelven subjetivamente significativos” (p. 164). Una vez que la o el pequeño se apropian de dichas pautas culturales, opera el proceso de *externalización* que consiste en que las o los niños reproducen en su cotidianidad dicha *apropiación social significativa*.

Ese *proceso de interiorización–exteriorización* lo había investigado Lev Vygotski, desde una perspectiva histórico cultural. El psicólogo ruso utiliza estos términos en su interés por estudiar el origen social de la conciencia individual: “colocaremos esta transición desde una influencia social externa al individuo a una influencia social interna en el centro de nuestra investigación tratando de elucidar los momentos más importantes desde los que emerge” (1960, citado en Wertsch, 1988, p. 78). Vygotski no tiene una posición dualista de este proceso, en el que primero se reproduce la interiorización y después la exteriorización, sino su concepción es dialéctica, en el sentido de que ambos procesos ocurren simultáneamente. Son las dos caras la luna.

Por su parte, James Wertsch (1999) redefine el concepto de *interiorización* de Vygotski como *apropiación*, en el sentido de tomar algo que pertenece a otros y hacerlo propio. Considerando que este

proceso de interiorización u apropiación ocurre en diferentes grados y forma como un sujeto de apropiación de estas herramientas culturales de otros y otorgándolos un sello personal.

Sin embargo, para que el concepto de apropiación no pierda el carácter dialéctico respecto a la mediación social de la interiorización, la psicóloga educativa Barbara Rogoff (1997) acuña el concepto de *apropiación participativa*, para hacer referencia al “al modo en que los individuos se transforman a través de su implicación en una u otra actividad, preparándose en el proceso para futuras participaciones en actividades relacionadas” (p. 119). La psicóloga argentina pone énfasis en que cuando un sujeto se involucra en una situación social, en ese mismo acto la o el participante se transforma. La dialéctica ocurre como un proceso simultáneo de *participación, apropiación y transformación* de los involucrados en una situación cultural. Además, la autora observa que la apropiación participativa es social en diferentes niveles: “apropiación participativa considera los procesos personales, interpersonales y culturales como mutuamente constituyentes y como realidades en transformación en el seno de la actividad sociocultural” (p. 124).

En su contribución a la discusión sobre los procesos de internalización desde el paradigma histórico cultural, Ana Luisa Bustamante (2010) pone énfasis en la significación y en las relaciones de interacción en la apropiación en el ámbito la educación temprana. Aduce que en este entorno la apropiación es un fenómeno principalmente semiótico, orientado por los signos y la constitución de sentido para las y los sujetos participantes. Sin embargo, la construcción de sentido para cada uno los actores involucrados en una situación educativa “se transforman en prácticas significativas, dependiendo de las posiciones y de los modos de participación de los sujetos en las relaciones” (p. 47). Entonces, para esta educadora brasileña, la apropiación está en función de *la posición* en la red de relaciones, así como en los *modos de participación* en las situaciones sociales y educativas, lo que orienta diferentes *formas de producción de sentido*. Así, dependiendo de la relación de poder entre los actores educativos, habrá diferentes modos participación y de apropiación de cada uno de las y los partícipes. Así,

a la *apropiación participativa* de Rogoff, Bustamante agrega los componentes del significado y de las relaciones de poder.

Apropiación en los escenarios socioeducativos

Esta sección hace referencia al cuestionamiento sobre cómo construir la categoría de apropiación en los escenarios escolares por medio de investigaciones educativas. Inicia con una reflexión de la conformación cultural en los contextos escolares. Se recupera las reflexiones de Ángel Pérez Gómez sobre la escuela como ámbito de confluencia intercultural. Se trabaja el concepto de apropiación en autoras como Patricia Mercado y Elsie Rockwell, además, se recurre a investigaciones empíricas en investigadores como Fernando Ceballos, Epifanio Espinosa y Lucía Petrelli.

Para Ángel Pérez Gómez (1995) la escuela es un ámbito en el cual se entrecruzan varias culturas entre las que resaltan...

la cultura pública, alojada en las disciplinas científicas, artísticas y filosóficas; las determinaciones de la *cultura académica*, reflejada en las concreciones que constituyen el currículum; los influjos de la *cultura social*, constituida por los valores hegemónicos del escenario social, las presiones cotidianas de la *cultura escolar*, presente en los roles, normas, rutinas y ritos propios de la escuela como institución social específica, y las características de la *cultura privada*, adquirida por cada alumno a través de la experiencia en los intercambios espontáneos con su entorno (1995, p. 7).

Para construir la categoría de *apropiación curricular docente* es oportuno comprender todas las mediaciones que permean su interpretación. Así, para identificar la manera en que un profesor o profesora se apropian de una nueva propuesta curricular es necesario considerar las culturas que intervienen en este proceso. Debemos cuestionarnos, por ejemplo, ¿de qué manera interpreta la o el profesor el currículo permeado por la cultura social en que está adscrito?, ¿cómo interviene

su cultura experiencial y privada?, ¿en qué forma los grupos escolares de su ámbito institucional median el significado que otorga al nuevo currículum? Pues, “participar y vivir una cultura supone reinterpretarla, reproducirla tanto como transformarla” (1995, p. 8). Este entrecruzamiento de culturas incide en diversas dimensiones la práctica docente, entre las que sobresalen la “personal, interpersonal, social, institucional, didáctica y valoral; cada una de estas dimensiones destaca un conjunto particular de relaciones del trabajo docente” (Fierro, Fortoul & Rosas, 1999, p. 28). En breve, para comprender la postura de un o una docente ante una reforma educativa deben considerarse las principales culturas que permean su apropiación y cómo afecta en las diversas dimensiones de su práctica docente.

Elsie Rockwell (2005) define la *apropiación cultural* como “la acción en las personas que toman posesión de los recursos culturales disponibles y que los utilizan” (p. 29). Pero, ¿cómo se realiza ese *proceso de apropiación en los espacios escolares*? Siguiendo a Agnes Heller (1977) quien observa que un individuo “sólo se apropia de lo que le es necesario o puede serle necesario para mantener y estructurar su vida en la época y en el ambiente determinado” (p. 333). Rockwell señala que toda *apropiación es situada*, pues siempre está orientada por las situaciones en que esta ocurre, pues es en un ámbito histórico, espacial y social específico en donde los sujetos pueden expropiarse de los recursos disponibles de ese entorno. Con base en una investigación histórica sobre una escuela rural en el estado de Tlaxcala, analiza diversas dimensiones de la apropiación cultural en los ámbitos escolares. *Apropiación múltiple*: en el espacio escolar confluyen diversos actores como docentes, autoridades, estudiantes y padres de familia. De esta amalgama de voces se realiza la apropiación cultural de los diversos agentes que operan en el ámbito escolar. *Apropiación relacional*: la cultura oficial está mediada por las interacciones que ocurren no solo al interior de la escuela sino en su entorno inmediato. Son estas interacciones entre los sujetos personales o colectivos las que le otorgan el carácter relacional a los procesos de apropiación que ocurren en la escuela. *Apropiación arraiga en conflictos sociales*: en las escuelas y sus contornos también ocurren procesos de inclusión-exclusión, de

dominación-resistencia y de negociación entre las políticas educativas nacionales y los ámbitos locales. Los conflictos también permean las formas de apropiación curricular en los espacios escolares. *Apropiación transformativa*: los actores educativos usan los recursos disponibles de su entorno para interpretar y adaptar las exigencias escolares a su propia situación sociocultural, pero en ese proceso de apropiación reconstruyen el mismo currículum. En su estudio descubrió que “al apropiarse los niños de la cultura disponible, la transformaban, creaban sus propias identidades con las cosas que escogían o podían asimilar durante el tiempo de clases” (p. 35).

Para analizar de qué manera se realiza la apropiación de un nuevo plan de estudio, Lucía Petrelli (2014) observa que los procesos de implementación de políticas educativas estatales “se estructuran en apropiaciones que realizan los sujetos, redefiniendo los sentidos de los programas y produciendo, en ese mismo movimiento, la política misma” (p. 65). Esto es, durante los procesos de apropiación de las políticas públicas, los programas educativos se modifican.

Para entender cómo se realiza este proceso de modificación, la investigadora utiliza tres categorías: *recontextualización*, *adaptación* y *apropiación*, pero aclara que los tres conceptos forman parte del *proceso de apropiación institucional*. La *recontextualización* hace referencia a que la implementación de una política educativa se inserta en tramas institucionales preexistentes, en ámbitos escolares que tienen su propia racionalidad. La *adaptación* refiere a la adecuación que en un ámbito escolar se hace del programa propuesto por la instancia estatal. Así la normatividad educativa a implementar será adaptada con base en las “matrices ordenadoras” de los distintos establecimientos escolares en los que opera. La *apropiación* atiende a “lo que hacen los sujetos en términos de ir integrando aspectos, de modo tal que tengan sentido en función de quiénes son, de dónde están parados, etcétera” (p. 70).

En resumen, la operación de una política educativa es mediada por un *proceso de apropiación institucional* que consiste en: *la recontextualizan* de la política según el ámbito escolar específico es donde se implementará; en la *adaptación* que las instancias locales de la exigen-

cia institucional; y en la *apropiación* que realizan los sujetos con base las interpretaciones que hace de los lineamientos institucionales. Con base en este triple proceso de apropiación institucional se redefinen los sentidos de los programas educativos del Estado.

Para Epifanio Espinosa y Ruth Mercado (2009) cuando las y los profesores se encuentran con la exigencia de implementar nuevas políticas educativas “desarrollan interpretaciones y prácticas propias que no corresponden a la reproducción puntual de la misma, sino a un proceso de apropiación” (p. 331). Para estos autores la apropiación “es un proceso social que se despliega y transcurre mediante la participación misma de las personas en las prácticas sociales, por lo que apropiación y participación en las prácticas sociales no son momentos diferenciados, sino aspectos de un mismo proceso” (p. 338).

Otro aspecto relevante en su investigación sobre las maneras en que las profesoras se posesionan de una nueva propuesta oficial de alfabetización inicial, los investigadores observan la importancia que tienen las *instancias de mediación social* en la apropiación docente curricular. Esta intermediación se realiza en varios niveles para las y los profesores, ya sea a través de figuras institucionales (por ejemplo, como supervisoras o asesores técnico pedagógicos), o bien entre sus propios colegas (como en los consejos técnicos escolares) pero también, durante la convivencia estudiantil: “La interacción entre los aprendices, por otra parte, constituye también una mediación social importante en la apropiación de las prácticas sociales y de nuevas herramientas” (p. 338).

En breve, la apropiación docente de nuevas propuestas curriculares se realiza a través de la *mediación social* con colegas, estudiantes y otras instancias institucionales; mediante la *participación* en las propias actividades a desarrollar; y por medio de las propias *interpretaciones* que hacen los sujetos de las exigencias institucionales.

Fernando Ceballos (2022), en su esfuerzo por comprender de qué manera las y los profesores en dos centros educativos de Colima se apropiaron del Programa Escuelas de Tiempo Completo, construyó la categoría *apropiaciones locales de políticas educativas*, que define como los “procesos de creación o modificación de sentidos que se movilizan a partir de la implementación de un mandato externo a la

escuela” (p. 32). Considera que en esta apropiación están imbricados tres aspectos: “a) las propuestas específicas y la naturaleza del cambio en la escuela, b) la forma en que funcionan los centros escolares, y c) los márgenes y posibilidades de acción de los miembros de las comunidades escolares” (p. 32).

Ceballos considera que en el proceso de apropiación de las políticas públicas las y los docentes interpretan esas normativas institucionales y las adecúan para hacerlas pertinentes a su contexto. En breve, las políticas educativas no se implementan de forma mecánica por el profesorado, sino que pasa por un proceso de apropiación y en ese cause el curriculum se modifica, junto con la transformación de las y los sujetos involucrados a través de los procesos cotidianos de enseñanza y aprendizaje.

Conclusiones

Para comprender en que forma las y los profesores van reconstruyendo el plan de estudios 2022 de la Nueva Escuela Mexicana, nos cuestionamos: *¿cómo construir la categoría de procesos de apropiación curricular docente?* Con base en la revisión académica en torno al concepto de apropiación es posible derivar ciertos elementos que podemos tomar en cuenta en la construcción de nuestra categoría central.

1. Toda apropiación es situada, en tanto que se realiza coordinadas histórico-geográfica y sociales específicas (Rockwell, 2005; Heller, 1977).
2. La apropiación se realiza tanto en sentido material como simbólico (Bonfil, 1983; Hegel, en Torres, 2015); ya como adquisición de herramientas prácticas o de significado (Wertsch, 1988, 1999).
3. La apropiación realiza en una tensión e interacción dialéctica entre lo propio y lo ajeno (Bonfil, 1983), entre lo interno y lo externo (Berger y Luckman, 1968; Vygotski, 1960), entre lo propio y lo impropio (Bustamante, 2010).
4. La apropiación simbólica se realiza en el entrecruce de varias culturas: académica, escolar, social, institucional y experiencial

(Pérez Gómez 1995), lo cual se refleja en varias dimensiones de la práctica docente: personal, interpersonal, institucional, social, valoral, pedagógica y didáctica (Fierro, Fortoul & Lesvia, R., 1999).

5. La apropiación es relacional, en el sentido que involucra la interacción entre sujetos y/o instancias institucionales (Bonfil, 1983; Neüman, 2008; Rogoff, 1997; Rockwell, 1995).
6. Durante la apropiación social de nuevos programas educativos suele haber situaciones de conflicto, resistencia y negociación entre los sujetos e instancias institucionales involucradas (Bonfil, 1983; Neüman, 2008; Rockwell, 1995).
7. La aplicación de una exigencia institucional implica la participación de los sujetos desde posiciones de diferencias de responsabilidad y poder, lo que implica una *apropiación diferenciada* de los sujetos partícipes del mandato educativo (Bustamante, 2010; Petrelli, 2014; Neüman, 2008).
8. La apropiación conlleva otorgar nuevos sentidos de la normatividad institucional a implementarse (Ceballos, 2022; Rogoff, 1997; Petrelli, 2014).
9. La apropiación está mediada socialmente; las instancias mediadoras permean la forma en que los sujetos de apropian de una exigencia institucional (Espinoza y Mercado, 2009).
10. La apropiación es participativa, y en esa interacción se transforma tanto la normativa educativa (Ceballos, 2022; Bustamante, 2010; Petrelli, 2014), así como de los sujetos partícipes (Rogoff, 1997; Bustamante, 2010).
11. Existen diferentes fases en la implementación de una política pública: recontextualización, adaptación y apropiación (Petrelli, 2014).

¿Cuáles y de qué manera se presentan esos elementos en los procesos de apropiación docente de la propuesta curricular de educación básica? No podemos saberlo de antemano, sin embargo, es conveniente estar atentos a su expresión durante la fase de investigación empírica.

Referencias

- Berger, P. & Luckmann, T. (1968). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bonfil, G. (1983). Lo propio y lo ajeno. Una aproximación al problema del control cultural. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 103.
- (1988). La teoría del control cultural en el estudio de procesos étnicos. *Anuario Antropológico, No. 86 (Universidad de Brasilia)*, 13-53.
- Bustamante, A. L. (2010). Lo (im)propio y lo (im)pertinente en la apropiación de las prácticas sociales. En N. E. Elichiry, *Aprendizaje y contexto: contribuciones para un debate* (pp. 41-59). Buenos Aires: Manantial.
- Castoriadis, C. (2001). *Los dominios del hombre: las encrucijadas del laberinto VI*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ceballos, F. (2022). *¿Más tiempo para qué? La apropiación del Programa Escuelas de Tiempo Completo en dos primarias de Colima*. Tesis de Doctorado. México: Instituto Politécnico Nacional CINVESTAV.
- Espinosa, E. & Mercado, R. (2009). La mediación social en la apropiación de una nueva propuesta para la alfabetización inicial. *Educação e Pesquisa*, vol. 35, núm. 2, 331-350.
- Fierro, C., Fortoul, R. & Lesvia, R. (1999). *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación-acción*. México: Paidós.
- Heller, A. (1977). *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona: Península.
- Neüman, M. I. (2008). Construcción de la categoría “Apropiación Social”. *Quórum Académico*, vol. 5, núm. 2, 67-98.
- Pérez, Á. (1995). La escuela) encrucijada de culturas. *Investigación en la escuela*, número 26, 7-24.
- Petrelli, L. (2014). Formación docente, Estado y apropiación: notas sobre la implementación de un nuevo plan de estudio en la carrera docente. *Propuesta Educativa Número 42 – Año 23*, 65-76.
- Rockwell, E. (2005). La apropiación, un proceso entre muchos que ocurren en ámbitos escolares. En SOMEHIDE, *Memoria, conocimiento y utopía*. *Anuario de la Sociedad Mexicana*

- de Historia de la Educación*. (pp. 28-36). Cdmx: Ediciones Pomares, S.A.
- Rogoff, B. (1997). Los tres planos de la actividad sociocultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje. En J. Wertsch, P. del Río & A. Álvarez, *La mente sociocultural* (pp. 111-128). Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Torres, E. (2015). El concepto de apropiación en Georg W. F. Hegel. Primer arribo a una noción fundamental. En J. E. Cristiano, *Lo instituyente: escritos sobre teoría social* (págs. 17-71). Córdoba: Brujas.
- (2015). *El concepto de apropiación en Karl Marx: apuntes preliminares*. Obtenido de Recuperado de: http://bdigital.uncu.edu.ar/objetos_digitales/7266/torresponmesa3.pdf
- Wertsch, J. (1988). *Vygotski y la formación social de la mente*. Buenos Aires: Paidós.
- (1999). *La mente en acción*. Madrid: AIQUE.

LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE, UN PROCESO EDUCATIVO ARTICULADO DESDE SU DISEÑO

Edna Citlalli Alatorre González

Maestra en Educación con intervención didáctica. Docente de la Escuela Normal Rural “J. Guadalupe Aguilera”.

ednacidla@hotmail.com

Recibido: 24 de enero 2024.
Aceptado: 28 de febrero 2024.

Resumen

El objetivo del artículo es el de integrar los conocimientos adquiridos y fortalecidos relacionados con el proceso de enseñanza y aprendizaje, partiendo precisamente de su conceptualización y la forma en que estos se van desarrollando en el aula para la obtención de conocimientos consistentes y permanentes que puedan ser utilizados por los alumnos a lo largo de su escolaridad y en el contexto en el que se desenvuelven.

Para lo cual, fue necesario realizar una investigación documental en distintas fuentes: libros, artículos de revistas indexadas, arbitradas y de universidades, además de blogs, que permitieran adentrarnos, reflexionar, analizar y conjugar algunos términos relevantes en el proceso educativo, entre ellos, enseñanza, aprendizaje, sus estrategias y técnicas.

cas, también algunos ejemplos de las metodologías que actualmente se denominan activas.

Para cerrar, se proporcionan algunas conclusiones que permiten dar una opinión personal sobre las temáticas referidas.

Palabras clave: Enseñanza, aprendizaje, técnicas, motivación escolar

Abstract

The objective of the article is to integrate the acquired and strengthened knowledge related to the teaching and learning process, starting precisely from its conceptualization and the way in which these are developed in the classroom to obtain consistent and permanent knowledge that can be used by students throughout their schooling and in the context in which they operate.

For this, it was necessary to carry out documentary research in different sources: books, articles from indexed, refereed and university magazines, as well as blogs, which would allow us to delve deeper, reflect, analyze and combine some relevant terms in the educational process, among them, teaching, learning, their strategies and techniques, also some examples of the methodologies that are currently called active.

To close, some conclusions are provided that allow us to give a personal opinion on the topics referred to.

Keywords: Teaching, learning, techniques, school motivation.

El concepto educación tiene diversas aristas para su reflexión, la primera de ellas parte de un proceso de aprendizaje que permite la obtención de saberes, el desarrollo de habilidades y destrezas, así como la práctica de actitudes y valores, los cuales permiten un adecuado desenvolvimiento en las distintas esferas en las que el individuo se relaciona. Por otro lado, también es vista como una disciplina que se ocupa sobre la didáctica y la pedagogía, es decir, sobre los métodos, estrategias, técnicas y formas de enseñar. Sin duda alguna, la educación

es un proceso complejo que permite la transformación del individuo pues permite el crecimiento personal, cultural, social y profesional.

La educación también es un derecho fundamental de todo ser humano, permite el desarrollo de otros derechos por lo cual es inalienable, que permite la superación en todos los sentidos, principalmente la desigualdad, garantizando un desarrollo sostenible y una vida plena.

Desde este panorama, se describirán algunos conceptos relacionados con educación, aprendizaje, técnicas y estrategias relacionadas con el proceso educativo, así como algunas metodologías activas, como el aprendizaje colaborativo, cooperativo, significativo, entre otros. integrando los conocimientos adquiridos y fortalecidos durante el curso de Enseñanza y aprendizaje del Doctorado en Educación.

Desarrollo

En el proceso educativo se manifiesta una estrecha relación entre educación, instrucción, enseñanza y aprendizaje, mismos que permiten fomentar el desarrollo de la personalidad del educando para su preparación para la vida como ser social (Rodríguez Fernández, Delvaty Borges, Deulofeu Betancourt, & Rodríguez Pérez, 2022).

En este sentido, la enseñanza, es una serie de acciones realizadas por el docente, que tienen como propósito plantear situaciones que ofrezcan a los educandos la posibilidad de aprender. Consiste en estimular, dirigir, facilitar y evaluar de manera continua la calidad del aprendizaje que lleva a cabo el alumnado.

Por lo cual, es importante que el docente diseñe sus planeaciones de manera estratégica, enfocando a sus alumnos a aprender a aprender, es decir a descubrir, curiosar, indagar y experimentar para construir su propio conocimiento, siendo consciente de sus propios procesos y estrategias de aprendizaje, identificando cómo, cuándo y por qué las usan, qué resultados obtienen, logrando comprenderlo y llevarlo a la aplicación en situaciones similares.

Entonces, ¿cuál es el rol del docente? es el de generar las condiciones para que el estudiante aprenda a aprender, es decir, debe planear, generar un ambiente propicio conducir y adecuar las actividades

al grupo, diseñar y elaborar el material o los recursos didácticos, así como evaluar el logro de los propósitos; contextualizando cada aspecto, es decir, pensar quiénes son los estudiantes, qué saben, qué deben aprender, por qué y de qué manera lo aprenderán.

Técnicas de enseñanza

Las técnicas de enseñanza, son el entramado de ideas, acciones y formas que el maestro estructura para la construcción de conocimientos en sus alumnos, mismas que están relacionadas con el estilo del maestro, sus características, habilidades, valores y experiencias, las cuales se relacionan con las particularidades del contexto, del aula, del grupo, así como del contenido a trabajar y los recursos a emplear.

Se definen entonces, como el conjunto de actividades que el maestro diseña, organiza y sistematiza para que el alumno construya el conocimiento, lo transforme, lo problematice y lo evalúe; participando también en el proceso de la recuperación de saberes y la retroalimentación de los mismos.

De acuerdo con Montañó Andrade (2016), las técnicas tienen ciertos principios didácticos que es relevante conocer:

1. Individualización: La enseñanza se centra en el alumno y el docente debe adecuarse a sus matices personales, procurando acercar el conocimiento al acto didáctico.
2. Socialización: Toda forma educativa pretende concientizar al educando sobre su entorno; la enseñanza se entiende en, por y para la sociedad.
3. Autonomía: Este concepto se asocia a la responsabilidad progresiva de los estudiantes y la superación de una figura autoritaria (el profesor), en camino hacia la autorregulación conciencia de sus actos.
4. Creatividad: Nace de la originalidad que cada individuo puede imprimir en el proceso de aprendizaje, fomenta la expresión individual y la aceptación en el grupo social que se inserta.
5. Sistemática: Asegura un ordenamiento, objetivo y eficacia. Mediante un método es posible seguir un camino de aprendizajes y evaluar sus fases o momentos de progreso.

Aprendizaje

Es la adquisición de una nueva conducta en un individuo a consecuencia de su interacción con el medio externo. Se caracteriza por afectar la triple dimensión de la persona: cognitiva, la efectiva y la afectiva, o lo que es lo mismo, el saber, el hacer y el ser.

Entonces, el aprendizaje es un proceso personal, propio que se va integrando e incorporando a la vida en un proceso cíclico y dinámico, que involucra un cambio relativamente permanente en la capacidad de las personas, su disposición o su conducta; no es observable directamente, sino que se infiere de lo que puede verse en la conducta manifiesta y no puede explicarse simplemente por procesos de crecimiento y maduración.

También, es un proceso intrapersonal e interpersonal de carácter social, cultural y disciplinar, que está anclado contextualmente y no puede entenderse sino dentro del sistema interactivo de los elementos que lo producen; además, es un proceso social de interacción, que gira alrededor de una tarea o un contenido particular (Torre Puente, 2007: 21).

Estrategias de aprendizaje

Las estrategias de aprendizaje son procedimientos (conjuntos de pasos, operaciones o habilidades) que un aprendiz emplea en forma consciente, controlada e intencional como instrumentos flexibles para aprender significativamente y solucionar problemas (Díaz Barriga, 2004).

De acuerdo con Pozo y Postigo (1993), son tres los rasgos más característicos de las estrategias de aprendizaje son:

- a) La aplicación de las estrategias es controlada y no automática; requieren necesariamente de una toma de decisiones, de una actividad previa de planificación y de un control de su ejecución. Éstas, precisan de la aplicación del conocimiento metacognitivo y, sobre todo, autorregulador.
- b) La aplicación experta de las estrategias de aprendizaje requiere de una reflexión profunda sobre el modo de empleadas. Es

necesario que se dominen las secuencias de acciones e incluso las técnicas que las constituyen y que se sepa además cómo y cuándo aplicadas flexiblemente.

- c) La aplicación de las mismas implica que el aprendiz las sepa seleccionar inteligentemente de entre varios recursos y capacidades que tenga a su disposición.

Cabe mencionar que, las estrategias de aprendizaje son ejecutadas por un aprendiz, siempre que se le demande aprender, recordar o solucionar problemas sobre algún contenido de aprendizaje. La ejecución de las estrategias de aprendizaje ocurre asociada con otros tipos de recursos y procesos cognitivos de que dispone cualquier aprendiz.

De acuerdo a su organización y actividades de aprendizaje, las técnicas se clasifican en (Delgado y Palacios, s/f):

Para el aprendizaje asistido	Para el aprendizaje colaborativo	Para el aprendizaje aplicativo	Para el aprendizaje autónomo
Tiene como objetivo el desarrollo de habilidades, destrezas y desempeños estudiantiles, mediante clases presenciales u otro ambiente de aprendizaje.	Comprende el trabajo en grupos de estudiantes en interacción permanente con el profesor.	El aprendizaje práctico está orientado al desarrollo de experiencias de aplicación de los aprendizajes.	Comprende el trabajo realizado por el estudiante, orientado al desarrollo de capacidades para el aprendizaje independiente e individual del estudiante.
Entrevista Estudio dirigido Exegética Exposición didáctica Expositiva Redescubrimiento Resolución de problemas Seminario	Argumentación (interrogatorio) Asamblea Cuchicheo Debate Entrevista Foro abierto Discusión dirigida Lluvia de ideas Mesa redonda Panel Phillips 6-6 Simposio Sociodrama Taller	Cuestionario Encuesta Estudio de caso Experiencia directa Experimental Lista de cotejo Observación Redescubrimiento Registro anecdótico	Analogía Biográfica Bosquejo esquemático Cadena de secuencias Cuadro sinóptico Diagrama jerárquico Estudio dirigido Investigación Investigación bibliográfica Mapa conceptual Mapa de un cuento Mapa del carácter Mapa mental Mentefacto Mesa de la idea principal Resumen Rueda de atributos

Fuente: Delgado y Palacios (s/f).

En los últimos tiempos, debido a la constante sinergia educativa y a las necesidades de un mundo globalizado, se han puesto en práctica otras técnicas y metodologías que permiten que los alumnos aprendan de diversas formas, ya sea individual o en colectivo; presencial o virtual, sincrónica o asincrónicamente, de acuerdo a sus posibilidades; entre las que destacan: el aprendizaje cooperativo/colaborativo, clases o aula invertida, aprendizaje basado en el pensamiento, pensamiento de diseño aprendizaje basado en proyectos, aprendizaje basado en problemas, aprendizaje en el servicio, la gamificación, entre otras, las cuales abren el abanico de posibilidades para que los alumnos construyan su aprendizaje con el acompañamiento del docente.

Tanto las técnicas de enseñanza como las de aprendizaje, tienen un propósito definido, sin embargo, es tarea del docente adaptarlas al contenido a desarrollar, así como a las características de los alumnos y el entorno donde éste se desenvuelve, de manera tal que logre concretarse el aprendizaje deseado.

Por lo anterior, la docencia debe estar centrada en el aprendizaje de los estudiantes y en su formación integral, por ello, los profesores necesitan la aplicación de estrategias que ayuden a los estudiantes a involucrarse de manera activa en éste, para que organicen y elaboren nuevos conocimientos y los integren a las experiencias previas; para que aprendan al pensar, regulen sus motivaciones, encuentren sentido a lo que hacen y lo utilicen en nuevas situaciones.

Aprendizaje colaborativo

Es un método de enseñanza en el cual los alumnos aprenden en grupos, trabajando juntos para construir conocimiento. El proceso es activo, ya que todos los miembros se involucran en funciones, en ocasiones diferentes, pero con el mismo grado de responsabilidad. El hecho de que se trabaje en grupos garantiza el aprendizaje, pues todos tienen una participación y están pendientes de lo que el conjunto tiene que decir con respecto al tema que se trate.

En el aprendizaje colaborativo el estudiante es responsable de su proceso con el respaldo de sus compañeros, permite abrir perspectivas pues todas las posturas son tomadas en cuenta, por lo tanto, promueve el respeto. Busca sobre todo el desarrollo humano y su éxito depende del compromiso individual. Dentro del aprendizaje colaborativo es muy importante el individuo. En ocasiones podría parecer contradictorio, ya que lo que se busca es el desarrollo colectivo; sin embargo, es necesario que cada alumno sea consciente de sus actividades y, por lo tanto, de las responsabilidades que debe tomar. No hay superiores, es un trabajo entre pares.

El profesor es un mediador, no ocupa el lugar central, sino es auxiliar y guía, quien debe lanzar cuestionamientos estimulando la creatividad por medio de preguntas y el empleo del pensamiento crítico, así como de la resolución de problemas.

Un aspecto muy importante para que este tipo de aprendizaje funcione de manera óptima es la retroalimentación del profesor hacia los alumnos, así como al interior de los grupos de alumnos.

En síntesis, aprender es una experiencia social, cuando se trabaja colaborativamente se potencia el sentido de pertenencia y de ayuda mutua. No hay mejor manera de aprender que tratar de enseñar al otro, porque al explicar se hace un esfuerzo por comprender.

De acuerdo con Driscoll & Vergara (1997), para que exista un verdadero aprendizaje colaborativo, no sólo se requiere trabajar juntos, sino que es necesaria la cooperación en el logro de una meta que no puede alcanzarse de forma individual.

Existen cinco elementos que caracterizan el aprendizaje colaborativo:

1. Responsabilidad individual: todos los miembros son responsables de su desempeño individual dentro del grupo.
2. Interdependencia positiva: los miembros del grupo deben depender los unos de los otros para lograr la meta común.
3. Habilidades de colaboración: las habilidades necesarias para que el grupo funcione en forma efectiva, como el trabajo en equipo, liderazgo y solución de conflictos.

4. Interacción promotora: los miembros del grupo interactúan para desarrollar relaciones interpersonales y establecer estrategias efectivas de aprendizaje.
5. Proceso de grupo: el grupo reflexiona en forma periódica y evalúa su funcionamiento, efectuando los cambios necesarios para incrementar su efectividad (en Zañartu, 2000).

Aprendizaje cooperativo

¿Qué es el aprendizaje cooperativo? Es el uso didáctico de grupos reducidos en los cuales los alumnos trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los otros. Cooperar consiste en trabajar juntos para conseguir unos objetivos comunes. En una situación cooperativa, los individuos procuran obtener resultados que sean beneficiosos para ellos mismos y para los demás miembros del grupo.

Existen los siguientes tipos de aprendizaje cooperativo:

- Aprendizaje cooperativo formal.
- Aprendizaje cooperativo informal.
- Grupos cooperativos de base.
- Estructuras cooperativas.

En las propuestas de trabajo cooperativo se hace énfasis en la organización del trabajo y las relaciones que se logren al interior del equipo, pues de ellas depende el ejercer los distintos roles que van surgiendo durante el desarrollo de las actividades para lograr la meta en común.

Por lo tanto, la composición de los grupos está en función de las características de la actividad y de la búsqueda de la mayor heterogeneidad posible:

- La organización de la tarea en una estructura que implique interdependencia proporciona el sentido a la forma de organización social y a las acciones de los diversos individuos en el interior del grupo.

- La heterogeneidad del grupo constituye la garantía para que se puedan generar reflexiones a partir de la interacción e intervención adecuada.
- Las funciones de los docentes van dirigidas a: organizar los grupos y las propuestas de aprendizaje que se genera en el interior de cada grupo, siendo acompañantes en el proceso.

Aunque las bases del aprendizaje cooperativo y del colaborativo son similares, existen algunas diferencias significativas entre ellos, entre las que destacan:

Aprendizaje colaborativo	Aprendizaje cooperativo
El rol del alumno es activo, se complementan.	Cada alumno tiene un rol o acción específica que debe cumplir.
Los estudiantes son independientes y responsables de su propio aprendizaje y el de los demás.	Tanto el alumno como el docente son responsables de la construcción de los nuevos saberes.
El profesor puede o no estar en las acciones a desarrollar.	El profesor es un guía del proceso de aprendizaje.
Los estudiantes evalúan los resultados y su propio rendimiento individual y grupal.	El profesor quien evalúa la actividad realizada por los alumnos.
Los alumnos ya tienen las habilidades sociales necesarias, las utilizarán para alcanzar sus objetivos.	Los alumnos reciben capacitación en habilidades sociales en grupos pequeños.
Implica trabajar juntos para crear nuevos conocimientos. El conocimiento se construye socialmente.	El objetivo de aprendizaje es conocido por el profesor y los alumnos trabajan en equipo para descubrir las respuestas.

Fuente: elaboración propia.

Aprendizaje significativo

Parte de un concepto acuñado por David Paul Ausubel con la intención de superar tanto los límites de la enseñanza tradicional (memorística y acumulativa), como el exceso de actividad que se derivaba de las corrientes a favor del aprendizaje por descubrimiento, el cual impedía en ocasiones la asimilación de nuevos contenidos.

Se refiere a la adquisición de conocimientos partiendo y aprovechando las experiencias e ideas que ya se tienen, acrecentando los saberes, llevándolos a un uso práctico en la vida cotidiana. Por lo tanto, son aprendizajes duraderos que dependen en gran medida del significado que posee su contenido para el educando

Ausubel (1983) considera tres elementos fundamentales para el aprendizaje significativo el cual fue considerado por muchos años como un cambio de conducta, mismo que se afirma que implica un cambio en significado de la experiencia del sujeto en pensamiento y afectividad.

- a) Los docentes y su manera de enseñar.
- b) La estructura de los conocimientos que conforman el currículo.
- c) El modo en que éste se produce y el entramado social en el que se desarrolla el proceso educativo.

Para que el aprendizaje sea significativo es indispensable que sea:

- a) Funcional, es decir, que los conocimientos adquiridos puedan efectivamente utilizarse cuando las circunstancias en las que se encuentre el sujeto lo exijan (cuanto mayor sea la significatividad del aprendizaje adquirido, mayor será su funcionalidad).
- b) Un proceso activo, por ende, las personas no pueden limitarse solamente a registrar los conocimientos mecánicamente en su memoria, sino que deben realizar una serie de actividades como organizarlos y elaborarlos para comprenderlos y asimilarlos significativamente en sus estructuras cognitivas organizadas.
- c) Un proceso constructivo, es decir, que las actividades de aprendizaje estén orientadas a la construcción de significados para el

propio sujeto. Para ello, es necesario que la persona relacione los nuevos conocimientos con los previos, y que esté motivada al considerar los nuevos aprendizajes como relevantes y útiles.

En definitiva, el sujeto debe decidir aprender de forma deliberada y consciente. Necesita estar abierto a la experiencia, al descubrimiento y a la comprensión de nuevos conocimientos.

La motivación en el proceso de enseñanza–aprendizaje

Uno de los factores más importantes en el proceso de enseñanza aprendizaje es la motivación, vista como el querer y desear hacer las cosas necesarias para aprender, que parten desde los factores emocionales, afectivos e incluso valorales del individuo y que de alguna manera influyen en el proceso y logro de los productos esperados.

Un alumno que posee la motivación para aprender es un estudiante dispuesto a aprender, ya sea para ampliar su bagaje cultural, porque le interesa la temática, se siente bien y le agrada seguir aprendiendo o bien porque valora la adquisición de ese nuevo conocimiento ya que le servirá para otros fines, cualquiera que sea el por qué, él de manera interna desea adquirirlo; pero también puede ser porque exista un estímulo externo de los padres, el maestro o algún otro individuo que justificadamente le solicita que lo haga para cumplir o lograr lo propuesto; cumpliendo sus propias expectativas o necesidades básicas, según lo expresan algunos teóricos.

Por lo anterior, la motivación es ese motor necesario e indispensable para continuar en las diversas actividades diarias, incluyendo el aprendizaje formal e informal.

Existen dos tipos de motivación, la intrínseca y extrínseca, la primera de ellas, permite realizar acciones con el simple hecho de querer y el gusto de hacerlas, generando satisfacción a las personas y va mucho más allá de un interés externo, esta se genera de manera natural en el interior de las personas, especialmente cuando recuerdan la razón por la que se realiza algo. Mientras que la segunda, está relacionada con

los factores externos que permiten la estimulación de la persona para realizar tal o cual acción (Llanga Vargas, Murillo Pardo, Panchi Moreno, Paucar Paucar & Quintanilla Orna, 2019).

En las aulas sucede algo similar, los niños con motivaciones intrínsecas son aquellos que logran sus objetivos y no se rinden tan fácilmente, porque tienen claro qué hacer y el cómo lograrlo, así que pueden planear sus propias estrategias para conseguirlo, incluso comentando con sus compañeros, compartiendo experiencias, materiales, reflexionando lo que hace, buscando formas diversas hasta conseguirlo; ese desarrollo personal se visualiza en las acciones que se emprenden en lo posterior, incluso en el desarrollo de las habilidades y la puesta en práctica de las actitudes y valores, apoyándose incluso de la misma memoria y ampliando la adquisición de mayores aprendizajes.

La motivación extrínseca permite la interacción entre personas afines o con intereses comunes, pretendiendo apoyarse para lograrlo, compartiendo experiencias o conocimientos que, más adelante se verán reflejados en su desenvolvimiento integral.

De acuerdo con Guillén (2012), los docentes debemos fomentar en los alumnos la motivación adecuada suscitando el interés y sintonizando con sus deseos de autonomía, progreso, reconocimiento e incluso el bienestar. Por lo tanto, son los encargados de utilizar metodologías, estrategias y técnicas que permitan que el estudiante construya su propio conocimiento, a través de la interacción con distintas fuentes: el contexto, referentes bibliográficos y tecnológicos, sus compañeros e incluso otras personas con mayores experiencias que ellos, en un ambiente alfabetizador y de sana convivencia, que permita despertar el interés y la motivación necesaria para continuar aprendiendo al interior del aula y fuera de ella.

En otras palabras, para que exista una motivación real en la clase, el maestro debe ser muy hábil, conocer sus alumnos y sus características, dándole mayor interés en sus necesidades, organizando mejor los tiempos y actividades propias en el ejercicio docente, de manera que la convivencia con otros para continuar aprendiendo se visualice como algo natural.

Definitivamente comenzar con la motivación de los alumnos, no es tarea complicada, pero si lo es el crear el interés para integrarse a las actividades propuestas, a través del desarrollo de actividades, utilizando recursos o materiales didácticos diversos, proporcionando actividades relacionadas con su diario vivir, con la comunidad, con el día a día, con lo que les guste hacer.

Conclusiones

Los fundamentos epistemológicos, teóricos, metodológicos, pedagógicos y didácticos que proponen los planes de estudios vigentes, el desarrollo cognitivo y demás características de los alumnos, así como el contexto donde se desenvuelven, son aspectos que el docente debe considerar en el diseño, implementación y evaluación de sus clases, con el fin de establecer un ambiente armónico de aprendizajes y que la construcción de éstos sea significativa.

En este orden de ideas, se pretende también que, las acciones que emprenda el docente sean congruentes con el logro del perfil de egreso deseable, permitiendo la adquisición de conocimientos, el desarrollo de habilidades y la puesta en práctica de valores y actitudes que le permitan al niño desenvolverse adecuadamente en el ambiente del que forma parte; atendiendo las diversidades contextuales y tecnológicas del mundo globalizado.

Sin duda que el rol de alumnos y docentes tendrá que ser activo, promoviendo el aprendizaje continuo, considerando situaciones reales, la colaboración entre pares, la relación con el entorno social, la construcción de estructuras basadas en la lógica y el sentido común, la adquisición de nuevos esquemas mentales, su ampliación o transformación de acuerdo a la adquisición de nuevos saberes y el uso de técnicas de enseñanza y aprendizaje diversificadas.

De lo anterior, surge la necesidad de poner en práctica diferentes estrategias y técnicas de enseñanza y aprendizaje, entre ellas las relacionadas con el trabajo entre pares, como lo es el aprendizaje colaborativo, en el cual los alumnos trabajan en pequeños grupos con una meta común, la adquisición de conocimientos, a través de relaciones

afectivas positivas, considerando la participación con igual importancia, logrando acuerdos consensados y utilizando el diálogo como una forma de comunicación eficiente.

Otra es el aprendizaje significativo, que parte de los conocimientos previos que tiene el alumno para relacionarlos con los nuevos, haciendo anclajes fuertes para continuar aprendiendo y además utilizar el bagaje en su vida cotidiana, logrando resolver problemáticas diversas de manera explicativa con argumentos claros.

Para adquirir conocimientos significativos existen varias vías, la individual, a través de experiencias propias o bien con la relación con los pares o con otros con mayor conocimiento. Para que esto sea posible es necesario que el alumno analice, reflexione, relacione, se apropie y use el contenido para poder transmitirlo a otros.

En la escuela, es importante que tanto docente como alumno sean agentes activos, promoviendo estrategias didácticas y actividades atractivas e interesantes, que permitan explorar, observar, imaginar, experimentar, crear y buscar infinidad de formas para aprender, por lo tanto, es un guía, un orientador en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En este sentido, la comunicación se debe ser bidireccional, es decir en ambas direcciones, de tal manera que el alumno se sienta en confianza para preguntar, para participar, para exponer, para compartir en un ambiente armónico de trabajo.

La motivación es sin duda, ese motor que nos hace andar, pero también es esa palanca que permite aventurarnos a continuar en el camino del aprendizaje, desde esta perspectiva, la creación de ambientes de aprendizaje son parte importante de esa motivación para que se continúe en la construcción de aprendizajes significativos, mismo que habrán de ponerse en práctica en posteriores momentos.

Referencias

- Ausubel, D. (1976). *Psicología educativa*. México: Trillas.
- Delgado, C. & Palacios, P. (s/f). *Técnicas educativas*. Universidad Azuay.
<https://www.uazuay.edu.ec/sites/default/files/public/TECNICAS-EDUCATIVAS.pdf>

- Díaz Barriga, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5 (2). Consultado el día de mes de año en: <http://redie.ens.uabc.mx/vol5no2/contenido-arceo.html>
- & Hernández G. (2004) *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista*. México, McGraw Hill. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=589165887003>
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. & Holubec, E. J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós.
- Llanga Vargas, E. F., Murillo Pardo, J. J., Panchi Moreno, K. P., Paucar Paucar, M. M. & Quintanilla Orna, D. T. (Junio, 2019): La motivación como factor en el aprendizaje, *Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo*. <https://www.eumed.net/rev/atlante/2019/06/motivacion-aprendizaje.html>
- Montaño Andrade. (2016). *Didáctica*. [blog]. <http://didacticabg.blogspot.com/p/principios-didacticos.html>
- Pérez Torres, A., González Arbella, D. & Leyva Soler, C. (2007). *Una aproximación a la definición de: ¿Aprendizaje Cooperativo o Aprendizaje Colaborativo?* Luz, 6(1), 1-13.
- Pozo, J. I. & Postigo, Y. (1993). Las estrategias de aprendizaje como contenido del currículo. En C. Monereo (Comp.), *Las estrategias de aprendizaje: procesos, contenidos e interacción*. Barcelona: Ediciones Domenech.
- Rodríguez Fernández, Z., Delvaty Borges, M. E., Deulofeu Betancourt, B. & Rodríguez Pérez, Z. (2022). *EDUMECENTRO*. Obtenido de <https://revedumecentro.sld.cu/index.php/edumc/article/view/2120>

SÍNDROME DE ULISES, MIGRACIÓN Y SALUD MENTAL. ACCIONES Y ESTRATEGIAS DE ACOMPAÑAMIENTO PSICOSOCIAL AL MIGRANTE

Jesús Alfredo Morales Carrero

Magíster en Orientación y Magister en Lectura y Escritura. Investigador emérito-reconocido por el Programa de Estímulo a la Investigación y por el Programa de Estímulo a la Docencia en la Universidad de Los Andes, Venezuela.

lectoescrituraula@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8379-2482>

Recibido: 15 de enero 2024.
Aceptado: 15 de febrero 2024.

Resumen

En razón de ofrecer alternativas de atención integral al migrante, esta investigación como resultado de una revisión documental de los protocolos, programas y procesos de ayuda, se propuso integrar acciones de intervención preventiva y estrategias de acompañamiento psicosocial que aporten a la regulación emocional, la racionalización de sus actuaciones y la definición de propósitos claros, reales y alcanzables como acciones que, por estar asociadas con factores de protección amplíen las posibilidades para lograr el bienestar psicológico y el equi-

librio en lo que refiere a su salud mental. Se concluye, que el asesoramiento para el manejo de los duelos por migración, debe focalizar los esfuerzos en impulsar la gestión de los factores estresores que impiden la toma de decisiones, la precisión de objetivos y el despliegue de la capacidad de adaptación a los cambios emergentes.

Palabras clave: Síndrome de Ulises, bienestar psicológico, afrontamiento positivo, duelo del migrante, factores estresores.

Abstract

In order to offer comprehensive care alternatives to the migrant, this research, as a result of a documentary review of the protocols, programs, and aid processes, proposed to integrate preventive intervention actions and psychosocial support strategies that contribute to emotional regulation, the rationalization of their actions and the definition of clear, real and achievable purposes as actions that, because they are associated with protective factors, expand the possibilities to achieve psychological well-being and balance in terms of their mental health. It is concluded that advice for the management of mourning due to migration should focus efforts on promoting the management of stressors that impede decision-making, the precision of objectives and the deployment of adaptability to emerging changes.

Keywords: Ulysses syndrome, psychological well-being, positive coping, migrant grief, stressors.

El síndrome de Ulises como se le ha denominado al conjunto de factores psicológicos y sociales por los que atraviesa el migrante, se considera el principal responsable de la emergencia de una serie de procesos emocionales que provocan desequilibrio e inestabilidad multidimensional en quienes deciden dejar su lugar de origen para aventurarse en la búsqueda de mejores oportunidades de vida que dignifiquen su existencia.

En palabras de Achotegui (2008), el síndrome de Ulises es visto como el resultado de la tensión que atraviesa el migrante en su transitar a otras realidades desconocidas; sus implicaciones en la salud men-

tal y física, por lo general, ocasiona la superación de la capacidad de adaptación y ajuste a las nuevas condiciones de relacionamiento. Para el autor, este síndrome ocasiona desequilibrio psicológico y la desorganización de la personalidad que conduce a un estado de cronicidad que junto al duelo reduce su potencial para desenvolverse competitivamente. Los principales factores estresores se deben a soledad forzosa, el duelo por el fracaso del proyecto migratorio, la lucha por la sobrevivencia a la que se adjudica desgaste emocional y el miedo a los peligros físicos.

En tal sentido, la migración trae consigo el desequilibrio psicológico debido a las tensiones que embargan al sujeto, las cuales se agravan con el tránsito, permanencia e incursión en un nuevo escenario con particularidades sociales, históricas, culturales e idiosincráticas; a las que se les adjudica episodios de crisis extremas que afectan la disposición adaptativa para integrarse activamente a las nuevas condiciones de un contexto en ocasiones totalmente distinto al lugar de origen.

Algunas de las afectaciones psicosociales que experimenta el migrante se encuentran determinadas por la separación de su contexto de convivencia, pero más aún, por el abandono de las redes de apoyo emocional y afectiva que le otorgan la familia y, a las que se le adjudica no solo la razón por la que se parte a la búsqueda de nuevas oportunidades que redimensionen la calidad la vida, a través de la ampliación de las posibilidades que impulsen el bienestar integral (Cyrulnik y Anaut, 2014; Morales, 2020c). Estas condiciones constituyen parte de los motivos por los que el sujeto asume el desafío de movilizarse, sin precisar situaciones difíciles y los riesgos a los que deberá enfrentarse.

Frente a este escenario incierto, el miedo tiende maximizarse ocasionando estados de estrés impulsados por una serie de variables asociadas con el temor a ser detenido, deportado y sometido a tratos vejatorios así como a abusos que lo sumen en un estado de indefensión que le impide racionalizar sobre qué decisiones son las más idóneas para sobrellevar con éxito los desafíos emergentes. En tal sentido, promover el afrontamiento del estrés y la gestión de las emociones, se han entendido como dimensiones a partir de las cuales “reducir la tensión causada por situaciones traumáticas, o para controlar las condiciones aversivas del entorno” (Barra, 2003, p. 30).

Esto supone el accionar en torno a la búsqueda del éxito adaptativo, como requerimiento que demanda esfuerzos cognitivos, conductuales y resilientes que favorezcan el cambio de percepción sobre las adversidades a las que se les atribuye la elevación del estrés y, por ende, la flexibilidad para precisar esfuerzos y enfrentar las demandas del entorno, conduciendo al individuo a manejar de manera adecuada “las fuentes de tensión, a las que, por lo general no es posible dominar en su totalidad, pero sí trabajarse en pro de minimizar sus efectos psicológicos, hasta lograr la recuperación del estado de equilibrio psico-emocional” (Barra, 2003, p. 30). Esta investigación como resultado de una revisión documental, reporta los padecimientos psicosociales que atraviesa quienes migran en búsqueda de mejores condiciones de vida; y, al mismo tiempo propone una serie de estrategias de acompañamiento que pretenden orientar, acompañar y asesorar al sujeto en el proceso de superación del síndrome de Ulises o también denominado estrés crónico.

Procesos psicosociales por los que atraviesa el migrante

El síndrome de Ulises también denominado síndrome de estrés crónico y múltiple, responde a un proceso psico-socioemocional por el que atraviesan los migrantes desde el momento en que parten de su lugar de origen y se aventuran en el desafiante transitar hacia un destino incierto. Su emergencia es el resultado de diversos estresores entre los que se precisa la separación forzada de la familia, la incertidumbre ante lo desconocido, la sensación de indefensión o abandono así como la presunción de potenciales adversidades y riesgos que determinan su supervivencia y, que le instan a desplegar su repertorio psicológico en un intento por manejar el miedo, la frustración, la depresión y el terror que involucra la migración.

Por ende, enfrentar las implicaciones derivadas de la migración como fenómeno global se ha convertido en uno de los fenómenos sociales a los que el Estado y los organismos supranacionales han dedicado esfuerzos enfocados en lograr la atención psicosocial integral, por considerar que en sus factores de riesgo la ampliación de las posibilidades para la emergencia de desequilibrios funcionales asociados con la salud mental y el bienestar psicológico de quien deja su país de origen. De este modo, cambiar de lugar de manera drástica constituye, además de estimarse como proceso

doloroso por sus implicaciones psicosociales, se le asume por su carácter traumático una de las causas por las que el sujeto experimenta episodios de tristeza, depresión y estrés, que le reducen no solo la disposición para enfrentar los desafíos sino su capacidad para adaptarse y emprender con éxito tareas diarias e integrarse al mercado laboral con éxito.

El distanciamiento de la familia y de su núcleo de convivencia inmediato, ha significado la ruptura de los lazos emocionales y el apoyo afectivo que, por considerarse reforzadores del estrés, también se entienden como procesos que además de incomodar le obligan al migrante a experimentar situaciones de soledad, que se agravan si el contacto con el grupo de origen es bajo. Frente a esta realidad, es posible que el migrante se sienta abandonado y en un profundo estado de indefensión producto de la persecución y de la xenofobia, así como del rechazo social, le hace más vulnerable a enfermedades psíquicas que, además de alterar el funcionamiento cognitivo y emocional, también ocasionan la sobreestimulación que imposibilita el afrontamiento de eventos nocivos o aversivos que reducen el “desempeño y el control de la conducta humana en general, así como en las formas de afrontar el estrés y la enfermedad” (Barra, 2003, p. 23).

Lo planteado obliga la referencia a las implicaciones psicológicas de la separación que vive el migrante, las cuales giran en torno a episodios de ansiedad, rabia y los derivados de la sensación de pérdida que conduce a emociones riesgosas como la tristeza y depresión, frente a los cuales, se considera imprescindible mayor asistencia en materia de salud mental. Desde la perspectiva de la teoría del apego, el migrante puede vivenciar diversos procesos psicológicos que van desde el autoperibirse seguro hasta experimentar momentos críticos vinculados con la ansiedad, la preocupación, el miedo y la evitación, la desorganización y desorientación.

Posiciones recientes referencian que el migrante en su transitar hasta el lugar de destino experimenta una serie de duelos, entre los que se precisan: duelo por la familia, por la lengua, por los riesgos psicosociales y físicos, duelo por estatus social, por la tierra, pero además, por el grupo de pertenencia o afiliación. Para Delgado, Arza y Jedrzejczak (2020), esto supone el cierre de un ciclo y la apertura de otro, que involucra en primera instancia el duelo que conduce a desajustes emociona-

les, provocados por “la falta de algún ser querido o de algo significativo, en el caso de quien emigra sería, la pérdida de lo que compone el contexto vital de la persona: su red social y su lugar de residencia” (p. 20).

Esta vulnerabilidad se incrementa cuando el migrante además de no manejar los aspectos socioculturales del lugar de destino tales como el idioma, los modos de relacionamiento y los elementos idiosincráticos, se percibe condicionado y excluido de determinados puestos de trabajo que no se corresponden con el estatus socioeconómico que tenían en su lugar de origen.

Por otra parte, las bajas oportunidades laborales y profesionales que ofrece el lugar de destino, obliga al migrante a asumir muchas veces actividades totalmente diferentes a las que realizaba según su perfil formativo o académico, condición que le obliga a atravesar la reformulación de sus competencias personales, las destrezas y aptitudes, en un intento por responder a los requerimientos de una realidad demandante, en la cual, toma mayor importancia la adaptación al cambio y el sentido de apertura frente los desafíos emergentes. En ocasiones, esta necesidad de adoptar las particularidades de una nueva cultura laboral, obliga al migrante a revisar su capacidad para ejercer diferentes trabajos que le instan a desempeñarse bajo presión, pero además, a sobreponerse con prontitud para elevar la eficacia, la eficiencia y la productividad.

Según proponen Delgado, Arza y Jedrzejczak (2020), el migrante se enfrenta a desafíos cuyo riesgo psicosocial pudiera limitar la integración efectiva a la nueva cultura, entre los que se precisa: dificultades para identificar el nuevo contexto vital, conocer y comprender el funcionamiento de la cultura, las costumbres y la idiosincrasia, el miedo a la pérdida de identidad, el sentimiento de culpabilidad y la sensación de la pérdida de libertad, como factores de riesgo que no solo imposibilitan la construcción de un proyecto de vida personal sino que paralizan la competitividad del sujeto para cumplir nuevas responsabilidades.

Según propone Bernal, *et al.* (2002), el sometimiento a situaciones de estrés ocasionan al menos dos reacciones importantes que se deben precisar; por un lado, las crisis transitorias que ocasionan una desestabilización momentánea o pasajera, que dependiendo del repertorio psicológico del sujeto es superada con rapidez; mientras que

las crisis no transitorias, aluden a las consecuencias del desmembramiento traumático de la familia, proceso que motiva la sensación de “abandono e incertidumbre como resultado de la separación conyugal, salida del hogar al extranjero o a otras provincias del país” (p. 18).

Para Delgado, Arza y Jedrzejczak (2020), la exclusión como resultado del rechazo generalizado que le muestra el país de destino, en ocasiones redimensiona la pérdida de autoestima, factor de riesgo que deriva en el incremento de “sentimientos de inseguridad, miedo y temor, reacciones de intolerancia al rechazo, necesidad de ser reconocido o visto psicológicamente por quienes le rodean, problemas de identidad, obsesividad, ansiedad, angustia y riesgo de crisis de pánico, reacciones de defensa, acomodación o defensa” (p. 49).

Para los autores en mención, la vida del migrante sufre un estado de ambivalencia, producto de vivir en dos mundos, el que dejó aparentemente atrás y el que asume como el nuevo al que procura integrarse. De allí, que se vivencien procesos psicológicos importantes que deben considerarse al momento de precisar posibles factores de riesgo, a decir:

1. El sentimiento de culpabilidad. Además de generar remordimiento, también trae consigo la sensación de abandono de su familia, su contexto de vida y sus vínculos amistosos.
2. El no querer renunciar o reusarse a adoptar una actitud de apertura que lo libere de lo que ha dejado atrás; por lo general, manejar los apegos supone atravesar momentos traumáticos y de pérdida que redimensionan el duelo.
3. La posibilidad de retornar. La falta de integración y la escasa disposición para adaptarse conducen a procesos de inestabilidad e indecisión que conducen al migrante a racionalizar sus emociones y decisiones, conduciéndole a asumir el regreso como una alternativa para mitigar el malestar que le genera sentirse como extraño.
4. El temor al fracaso. El no intentar lo que considera una posibilidad para salir de su estado de frustración, conduce a la vivencia de emociones negativas que le impiden desplegar su potencial.
5. Defensa psicológica cuando se vive el rechazo del entorno. Por lo general, quienes migran y no logran la plena integración, sue-

len degradar el entorno, sentir rechazo y autoperibirse rechazado, factores que le dificultan estimar las posibilidades de crecimiento que le aporta el contexto.

6. Tendencia a la agresividad o la violencia. La exposición prolongada a situaciones de estrés, ansiedad y tensión emocional, ocasionan que emerjan actitudes de maltrato contra quienes el migrante tiene en su contexto de convivencia inmediato; esto se debe al fuerte sentimiento de rencor por considerarse víctima.
7. Aislamiento o pérdida de la autoestima. El miedo a experimentar soledad y abandono, conduce al migrante a un estado indefensión y de vulnerabilidad que ocasiona el acercamiento de sujetos que, valiéndose de estas condiciones le sumen en el desequilibrio emocional que le degrada la estima hasta volverla dependiente y carente de autonomía para actuar por sí misma, tomar decisiones y racionalizar las alternativas que más le convengan.

Para Achotegui (2008), los factores que refuerzan el efecto de los estresores, se enmarcan en las siguientes condiciones: multiplicidad de aspectos que cronifican el estado socioemocional del migrante, entre los que se precisan la soledad, la ansiedad, el fracaso y el miedo; el acumulamiento de estrés puede ocasionar el deterioro de la salud física y mental; la intensidad y la relevancia de los estresores, entre los que se identifican por su frecuencia: la soledad afectiva, las experiencias terroríficas y la tensión permanente. A esto el autor agrega que, la ausencia de sensación de control y de redes de apoyo social, se entienden como impulsores de estrés crónico, pues sus efectos ocasionan la entrada a un estado de alarma y alerta que altera no solo su salud mental sino el bienestar psicosocial.

Acciones y estrategias de acompañamiento psicosocial al migrante

Motivar el afrontamiento de los procesos psicológicos a los que son sometidos los migrantes a nivel global, constituye una línea de acción a la que los organismos internacionales le han dedicado especial atención, en un intento por reguardar la integridad de quienes se movilizan

de un lugar a otro en búsqueda de nuevas oportunidades para sí y su familia; por ende, atender las tensiones por las que atraviesa el migrante, significa enseñarles a sobrellevar situaciones estresantes así como aprender a controlar con éxito las condiciones aversivas.

De allí, que el afrontamiento exitoso involucra esfuerzos conductuales y comportamentales dirigidas hacia responder a “las demandas de un entorno cambiante, lo cual implica enfocar las energías en modificar, gestionar y manejar de manera adecuada las fuentes de estrés, las cuales no pueden erradicarse en su totalidad, pero si tolerarse, minimizarse, aceptarse e incluso ignorarse” (Barra, 2003, p. 30). Pero además, ayudar al migrante en la identificación de los problemas que le aquejan y de sus potencialidades, enfatizando en adoptar acciones que redunden en su salud integral, como la dimensión sobre la que se debe focalizar acciones estratégicas con el propósito de reforzar su funcionalidad frente a las situaciones emergentes.

Desde los modelos que explican el estrés y sus repercusiones sobre la salud del migrante, refieren a la necesidad de promover procesos de gestión emocional en los que el individuo asuma el manejo de manera consciente la responsabilidad enfrentar el estresor, el cual en el estado de alarma requiere aprender a sobrellevar eventos cambiantes y desagradables que por sus implicaciones psicológicas generan daños psicológicos graves, frente a los que se debe responder reduciendo el nivel de intensidad, las reacciones bruscas y el poder destructivo que genera la hormona del cortisol.

Esto demanda la preparación del organismo para proceder desde la resistencia, como la actitud resiliente que no solo procura transformar las implicaciones del estrés crónico, sino de motivar la adaptación mediante el despliegue de los recursos cognitivos necesarios para retornar al equilibrio o al normal desenvolvimiento; de allí, la necesidad de ampliar el repertorio psicológico que ante la presencia de estresores repetidos, amplíen ilimitadamente las competencias emocionales necesarias para reducir los daños fisiológicos y los efectos de los estímulos amenazantes.

En tal sentido, ayudar al migrante en el descubrimiento de su capacidad para resistir hasta trascender a la gestión positiva de sus emociones debe entenderse como una manera para evitar la fase de

agotamiento, como el momento en el que se maximizan las amenazas y reaparecen síntomas de alarma que no solo imposibilitan la adaptación sino la desgaste de energías innecesariamente, lo que pudieran conducir al proceder anormal y al desencadenamiento de depresión, temor, ira y frustración. De allí que, el rol de los programas de atención a los migrantes enfoquen sus esfuerzos en motivar experiencias emocionales en las que se adopten los referentes necesarios para responder a los estresores desde la consciencia individual como factor de protección fundamental para lidiar con los cambios drásticos.

Según propone Barra (2003), favorecer el desenvolvimiento la salud mental de quienes migran, implica fomentar la valoración individual a través de la cual, asumir desde una posición crítico-reflexiva la identificación de situaciones tanto favorables como peligrosas que pudieran atender contra su bienestar. Como lo expone autor, el bienestar psicológico de quienes migran y que son sometidos a situaciones de estrés, demanda la promoción de estrategias de gestión emocional y afrontamiento entre las que se precisan: el fortalecimiento del sistema cognitivo para que funcione de manera versátil y eficiente, fomentar el procesamiento oportuno de las consecuencias y repercusiones de eventos traumáticos, motivar la valoración permanente de las situaciones significativas así como de los recursos con los que se cuenta para su abordaje.

Por consiguiente, sobrevivir y adaptarse a una realidad con sus particularidades sociales y culturales, requiere la valoración constante de posibles alternativas en función de las cuales proceder de manera favorable sin poner en riesgo la precisión de objetivos claros y realizables que, como parte de la evaluación primaria le permiten a quien migra identificar el nivel de impacto y las afectaciones tanto positivas como negativas de las que depende el bienestar personal. Lo dicho refiere a la valoración positiva como la transformación de las situaciones adversas en desafíos asociados con el crecimiento, en los que se privilegie la búsqueda de la tranquilidad, el regocijo y la superación de la sensación de pérdida.

Una estrategia importante para manejar el desequilibrio socioemocional que experimenta el migrante, se encuentra asociada con el cambio de la perspectiva desde la que se entienden los obstáculos, la cual debe “centrar su atención en promover el descubrimiento y de-

sarrollo de las fuerzas necesarias para lograr la efectiva confrontación o superación del evento estresor, lo cual genera emociones positivas como paciencia, excitación y entusiasmo” (Barra, 2003, p. 28).

Para el autor, quien decide migrar por diversas razones debe fortalecer la denominada valoración secundaria, como el proceso asociado con el desarrollo de competencias, habilidades y destrezas a partir de las cuales enfrentar potenciales situaciones emergentes (Morales, 2020b) a las que solo es posible abordar a través del despliegue de recursos psicológicos personales, de acciones fundadas en la planificación y en la regulación emocional que minimicen la intensidad de los obstáculos, posibilitándole que los intentos de afrontamiento respondan a las particularidades de la situación. Esta valoración secundaria se entiende entonces, como la combinación de una serie de estrategias que procuran cambiar el estresor desde una actitud resiliente que reduzca la sensación de estrés y eleve la capacidad de afrontamiento.

Para la psicología del migrante, el acompañamiento a los sujetos que se aventuran en buscar nuevas alternativas demanda actuaciones estratégicas vinculadas con el reforzamiento del compromiso como “la manifestación de aquello que es considerado importante para el individuo y que además determina sus decisiones; el compromiso personal contiene una cualidad motivacional vital, que impulsa la valoración positiva de un acontecimiento” (Barra, 2003, p. 30). Desde esta perspectiva, promover esfuerzos en torno las situaciones externas que tensionan la vida del migrante, supone la flexibilización del pensamiento para comprender desde una posición amplia el descubrimiento de recursos personales, que le ayuden en el desafío de sobrellevar el distanciamiento, la depresión y la adecuación al nuevo contexto en el que ha decidido convivir.

Lo anterior obliga la referencia a los tipos de afrontamiento, a los que deben apelar los interventores en procesos migratorios, entre los que se mencionan:

1. El acercamiento de información sobre gestión de las emociones, del duelo, el desarrollo de competencias sociales y de habilidades que garanticen la inserción en el campo laboral de manera efectiva.

2. El accionar directo sobre los factores estresores, consiste en un proceder resolutivo que involucra desplegar estrategias específicas que respondan a la situación vivenciada.
3. La inhibición de la acción. También refiere a un modo de afrontamiento que permite la racionalización de las afectaciones del estrés, la tensión y la depresión; para posteriormente precisar acciones beneficiosas que ayuden al bienestar psicológico.
4. El despliegue de “esfuerzos intrapsíquicos, como involucrarse en procesos de negación, evitación o intelectualización del estresor, orientador primariamente hacia la regulación emocional” (Barra, 2003, p. 31).
5. El establecimiento de redes de ayuda en los que se logre a través del acercamiento afectivo y emocional, el fortalecimiento de vínculos positivos que redunden en la superación de las crisis.

Es preciso indicar, para la psicología de la salud los estilos de afrontamiento pueden ubicarse en al menos dos categorías importantes a decir, los centrados en la realidad, a los que el sujeto puede abordar mediante la aplicación de acciones inmediatas que mitiguen su implicaciones psicosociales; mientras que, los enfocados en las emociones demandan el despliegue de competencias de autocontrol y dominio propio que eviten las reacciones inmediatas, cuyos efectos pudieran intensificar el malestar y atentar contra la salud mental positiva. Si bien es cierto, ambos estilos pudieran aportar al manejo de los estados críticos en los que se ve involucrado el migrante, lo que interesa es motivar esfuerzos dirigidos hacia el tratamiento del problema, mediante “actividades destinadas a modificar, evitar o minimizar el impacto de la tensión, lo que involucra esfuerzos en paliar o eliminar las emociones negativas, mediante el uso de diversos mecanismos psicológicos tales como: negación, racionalización, evitación, entre otros” (Barra, 2003, p. 33).

Otros modos de afrontamiento que deben integrarse al acompañamiento que se le ofrece al migrante, consiste en promover la confrontación del duelo y la crisis mediante el accionar directo que permita resolver los factores que generan frustración y estrés; esto implica, entre

otras actuaciones, ayudar al sujeto a tomar distancia de las situaciones conflictivas, en un intento por inducir la reflexividad que le permita reformular su proceder mediante la integración del autocontrol, el reconocimiento de su responsabilidad y la necesidad de involucrar la reevaluación personal positiva que le amplíe las alternativas para resolver los inconvenientes. Esto sugiere el establecimiento de redes de apoyo psico-socioemocional que le permitan desde la cordura y la lucidez mental, elaborar un plan de acción para prever nuevos escenarios y, además, cómo actuar desde el afrontamiento positivo (Morales, 2023).

Lo planteado involucra focalizar acciones de afrontamiento que redimensionen el bienestar, mediante la atribución de significado a las experiencias positivas y negativas, en las cuales precisar aprendizajes que le aporten aspectos referenciales que coadyuven con la reducción del desequilibrio y el impacto emocional. Implícitamente esto refiere al proceder activo enfocado en “eliminar el estrés, formular y lograr metas factibles, así como recurrir a creencias espirituales en las cuales apoyarse” (Barra, 2003, p. 34). Para el autor, el asesoramiento psicosocial debe considerar variables importantes como: el sentido de apertura a nuevos ajustes relacionados con hábitos, prácticas y estilos de vida, la transformación de los patrones comportamentales, la ampliación de la valoración cognitiva y el reforzamiento de la percepción positiva del control, como factores mediadores del bienestar integral.

Como parte de este proceso de afrontamiento que complejiza los modos de relacionamiento con el nuevo contexto social, se considera oportuno integrar recursos personales que potencien las siguientes categorías: promover la salud física y mental permitirá enfrentar el caos con éxito, así como resistir las tensiones recurrentes; motivar el reforzamiento de las creencias positivas que fortalezca el entusiasmo y sustente la esperanza; impulsar el desarrollo de competencias asociadas con la resolución de problemas a partir de “la búsqueda de información, el análisis de situaciones, identificar problemas, generar y seleccionar alternativas de acción, e implementar un plan adecuado” (Barra, 2003, p. 35). Apoyar la dimensión cognitiva requiere entonces, guiar al migrante para que revise sus experiencias previas, procese y gestione la información de la que

dispone, y racionalice alternativas en pro de consolidar su capacidad de autocontrol.

Para Delgado, Arza y Jedrzejczak (2020), el abordaje estratégico y focalizado de los estados emocionales derivados del distanciamiento afectivo de sus seres queridos, debe comenzar por el tratamiento del duelo, es decir, la resolución de la pérdida, como el proceso que consiste en ayudar a superar la crisis vital, pero además, a “crecer como personas independientes y maduras, cuya capacidad para sobreponerse a la pérdida de apoyos existenciales externos, le conduzcan a resolver los miedos, establecer nuevos vínculos, a resolver los conflictos emocionales, la culpabilidad, entre otros” (p. 21). Esto significa, lograr en el migrante la consolidación de su individuación, de la madurez psicológica y de la autonomía emocional para afrontar la nueva realidad con éxito.

Lo dicho supone enfrentar procesos importantes asociados con el logro de un estado de plenitud, en el que el funcionamiento psicosocial del sujeto alcance adaptarse a la nueva cultura, así como a la construcción de relaciones sociales positivas que redunden en el establecimiento de redes de apoyo que garanticen el afloramiento del potencial laboral, profesional y ocupacional. Frente a estos desafíos, se considera imprescindible asumir el reforzamiento de la confianza en sí mismo, mediante la estimación de las cualidades y rasgos de la personalidad que pudieran apuntalar la competitividad (Morales, 2020a; Rogers, 2015).

De allí, que se considere importante el acompañamiento profesional que le permita al migrante mediante un análisis psicológico, precisar factores de riesgo o amenazas, debilidades o aspectos que requieren ser transformados, posibles oportunidades y las fortalezas personales. Esto requiere maximizar el rendimiento mediante la potenciación del desarrollo personal como una dimensión estratégica a partir de la cual no solo reconocer las limitaciones sino trabajar para ampliar las posibilidades de bienestar integral.

La posición de Delgado, Arza y Jedrzejczak (2020) indica que el alcance de la integración social positiva al nuevo destino, requiere el trabajo estratégico que le ayude al sujeto migrante a asumir con proactividad los retos implicados en su nueva realidad; por ende, se considera perentorio el trabajo psico-socioemocional que le permita confiar

en su potencial y sobrevivir en diferentes contextos, redimensionando la valoración personal y la autoconfianza, como factores de protección que predisponen el proceso de inserción e inclusión en el escenario social (Jordán, 2017; Morales, 2020d).

Al respecto, organismos internacionales indican que el asesoramiento en materia de primeros auxilios psicológicos al migrante, corresponde a una acción inmediata que procura “reestablecer la estabilidad emocional, fortaleciendo las capacidades y los recursos de las personas, mostrando empatía, respeto y confianza, en un intento por reducir el impacto del estrés, la crisis cotidiana y los posibles daños colaterales” (Rapid Response, s/f, p. 38). Algunas acciones derivadas de este proceso de atención básico integral, se enfocan en los siguientes aspectos:

1. La contención. Como fase inicial plantea ganar la confianza del migrante, mediante su inserción en un clima de confianza, confidencialidad, y acercamiento empático, en el que se logre ganar la tranquilidad necesaria para comenzar con la atribución de responsabilidad asociada con el cuidado de sí mismo.
2. La recuperación de la calma y la estabilización. Consiste en sacar del estado de shock y atender los requerimientos inmediatos que redunden en el empoderamiento necesario para sobreponerse a los daños psicológicos ocasionados por el transitar desde su lugar de origen.
3. La ampliación de los canales informativos, plantea no solo el acercamiento de sugerencias y el asesoramiento tanto psicológico como legal, sino el uso de la escucha activa y el lenguaje sencillo que permita la comprensión del mensaje.
4. La normalización como parte de la estabilización psicosocial y emocional, integra acciones importantes como la motivación, el reforzamiento positivo, el establecimiento de redes de apoyo y el acompañamiento, como estrategias necesarias en el proceso de superación de la crisis por migración.
5. El uso de la psicoeducación. Consiste en crear espacios para la libre expresión de las emociones, la búsqueda del equilibrio y la recuperación de la estabilidad necesaria para garantizar la rápida recuperación.

6. El establecimiento de compromisos, supone accionar en dos direcciones interrelacionadas, por un lado, impulsar acuerdos institucionales con el migrante, en el que se precisen acciones de ayuda y apoyo, y por el otro, fomentar la responsabilidad consigo mismo en lo que respecta al despliegue de recursos resilientes para alcanzar la superación de la crisis.

Según propone Bernal, *et al.* (2002), ayudar al migrante debe cumplir al menos unos requerimientos fundamentales, que deben asumirse como el proceso que involucra el acompañamiento individualizado a través del cual, coadyuvar con la resolución del duelo y el estrés que trae consigo desligarse de su espacio de convivencia; estos se precisan a continuación:

1. Identificación de los problemas emocionales, psicológicos y sociales. En esta fase se considera indispensable la revisión personal de su funcionamiento psicosocial, con el propósito de deducir frustraciones, procesos emocionales y situaciones que requieren ser abordadas con inmediatez. Asimismo, y desde punto de vista socio-afectivo como el manejo de la dependencia familiar y los vínculos de apego, que ayuden en el proceso de transitar hacia lo que asumió como nuevo proyecto personal.
2. Formación integral. Esta fase integra acciones de diversa índole, entre las que se mencionan “la construcción conjunta del proyecto de vida, el acople funcional a actividades cotidianas, el ajuste y la planificación como herramientas para apoyar su proceso adaptativo” (Bernal *et al.*, 2002, p. 16).
3. Etapa de acompañamiento. Supone ayudar al sujeto para comience a actuar de manera autónoma y responsable en el manejo de nuevos roles que definen la efectividad de su desempeño. En esta fase se considera imprescindible poner en marcha el desarrollo de metas que respondan a los intereses personales, las cuales no deben asumirse de manera rígida sino desde flexibilidad que permita aceptar que, la influencia de las condiciones externas pueden sugerir transformaciones en los objetivos, a la

que se debe interpretar como una alternativa para crecer y no para frustrarse.

Para Bernal, *et al.* (2002), afrontar las crisis supone ver en las adversidades las posibilidades para reconstruirse frente a los cambios, adoptando el sentido de apertura para ajustarse a las circunstancias mediante la apropiación de nuevos roles que aporten a la reestructuración de las situaciones problemáticas; esto implica, disponer los recursos internos, las competencias emocionales y las habilidades personales que junto a las experiencias anteriores le permitan al sujeto sobreponerse a los embates vivenciados. De allí, que el asesoramiento psicosocial tenga como enfoque trabajar al menos en siete aspectos importantes que aportan al desarrollo individual así como al desempeño social del migrante, estas son:

1. La cohesión. Implica ayudar al sujeto para que redimensione las redes de apoyo social, como factor de protección del que deviene el equilibrio emocional para enfrentar las situaciones domésticas o cotidianas.
2. El juego de roles. Consiste en motivar en el migrante la asunción de nuevas responsabilidades y funciones en las que su versatilidad le ayude a precisar oportunidades y laborales.
3. Fomentar la adaptabilidad. Precisa del sujeto la disposición para gestionar sus competencias, habilidades sociales y destrezas para afrontar el entorno en toda su complejidad; esto significa la flexibilización cognitiva para cambiar estilos de vida, prácticas y modos de vida.
4. La apertura comunicativa y el diálogo empático, deben integrarse a la relación de ayuda, en la que el migrante exprese con libertad sus experiencias, los avances y cambios vivenciados, a partir de los cuales reformular el accionar profesional de quienes le acompañan en la superación del duelo.
5. Potenciar la afectividad demanda establecer redes de conexión mediadas por canales tecnológicos ayuden en la transmisión de sentimientos, emociones y en el establecimiento de vínculos

positivos que aporten a la salud mental, al equilibrio psicosocial y a los procesos resilientes de recuperación.

Según Bisquerra y Pérez (2007), integrar la educación emocional como un proceso inherente al bienestar psicosocial, debe entenderse como un continuo en el que se optimice el desarrollo humano, pero además, se potencie el repertorio psicológico del sujeto, ayudándole a gestionar sus emociones a lo largo del ciclo vital. Según los autores, esto implica la “adquisición de competencias para afrontar multiplicidad de situaciones tales como “la prevención de estrés, ansiedad, depresión, violencia y minimizar la vulnerabilidad de la persona a determinadas disfunciones como impulsividad y agresiones” (p. 16). En consecuencia, se trata de ofrecer el asesoramiento en materia de bienestar subjetivo (emocional), que le permita a quien migra “adquirir estrategias que le permitan gestionar sus propias emociones, así como identificar las emociones de los demás; desarrollar y regular las propias emociones; prevenir los efectos nocivos de las emociones negativas; desarrollar la habilidad para generar emociones positivas; desarrollar la habilidad de automotivarse; adoptar una actitud positiva ante la vida; aprender a fluir” (p. 18).

Conclusiones

Asesorar al migrante en la gestión de los procesos psicosociales implica el accionar en diversas direcciones vinculadas con superación del duelo, el estrés postraumático y las necesidades adaptativas que le demanda el contexto de destino; de allí, que se considere oportuno ayudar al sujeto en el proceso de precisar posibles alternativas relacionadas con el afrontamiento de desafíos personales, laborales, emocionales y sociales, con el propósito de ampliar las oportunidades para integrarse con éxito a las nuevas actividades que le ofrece el país receptor.

En razón de lo planteado, las recomendaciones globales coinciden en indicar que lograr la madurez emocional constituye un requerimiento medular para redimensionar el proceder autónomo, resiliente e independiente que garantice el bienestar psicológico; pero además, la

disposición cognitiva para aprender de cada situación, con la finalidad de adoptar los referentes psicosociales necesarios para desplegar sus cualidades, competencias, destrezas y habilidades en pro de maximizar su rendimiento.

Por otra parte, se considera fundamental abordar áreas específicas vinculadas con la sintomatología del área depresiva, derivada de estados profundos de tristeza, desesperación, indefensión aprendida, sensación de abandono, sentimientos de culpa y desesperanza. Frente a estos factores destructores del bienestar psicológico, las medidas institucionales deben focalizar sus esfuerzos en la aplicación de modelos clínicos que al ofrecer atención individualizada ayuden con mayor prontitud en el complejo proceso de recuperación; pero además, y desde el enfoque de los modelos por programas de atención grupal, se deben proponer acciones que apuntalen la prevención o anticipación a la emergencia de factores de riesgo. Esto supone fortalecer el asesoramiento o modelo de consulta, en la que se ofrezcan estrategias específicas que le aporten a la resolución de problemas medulares que, al ser abordados amplíen las posibilidades para el tratamiento de otros con mayor potencial destructivo.

En suma, la aplicación de procesos de intervención preventiva en materia de atención integral al migrante supone fortalecer el desarrollo humano integral y sostenible, en el que se privilegie la potenciación de las competencias de afrontamiento tanto adaptativas, resilientes y las asociadas con la inteligencia emocional como socioemocionales y afectivas que amplíen el repertorio psicosocial necesario para operar proactivamente frente a las desafiantes circunstancias; esto supone, fortalecer la autoestima, el autoconcepto, el descubrimiento de cualidades, así como la reestructuración cognitiva y la flexibilidad para enfrentar procesos que pudieran desestabilizar la dimensión psicológica y emocional.

Referencias

Barra, E. (2003). *Psicología de la salud*. Santiago de Chile: Editorial Mediterráneo.

- Bernal, I., et al. (2002). *Manual para la intervención en la salud familiar*. La Habana: Editorial Ciencias Médicas.
- Bisquerra, R. y Pérez, N. (2007). Competencias emocionales. *Educación Siglo XXI*, 10, 61-82.
- Bowlby, J. (2014). *Vínculos afectivos. Formación, desarrollo y práctica*. Buenos Aires: Tavistock Publications Ltd.
- Cyrułnik, B. y Anaut, M. (2014). *¿Por qué la resiliencia? Lo que nos permite reanudar la vida*. Barcelona: Gedisa.
- Delgado, S., Arza, J. y Jedrzejczak, A. (2020). *Guía psicológica para migrantes*. Disponible en www.psicologíaenlared.com
- Jordán, F. (2017). *Psicología: una introducción a las nociones fundamentales*. Córdoba: Editorial de la Universidad Católica de Córdoba.
- Morales, J. (2020a). Oportunidad o Crisis Educativa: Reflexiones desde la Psicología para Enfrentar los Procesos de Enseñanza-Aprendizaje en Tiempos de Covid-19. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 2020, 9(3e).
- (2020b). Aportaciones de la Orientación frente a la nueva normalidad. Dimensiones de asesoramiento, objetivos y estrategias. *Interamerican Journal Of Medicine and Health*. <https://doi.org/10.31005/iajmh.v3i0.163>
- (2020c). Educación y desarrollo humano: dimensiones para la elaboración de políticas públicas en tiempos de complejidad. *Revista Conrado*, 16(75), 372-383. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/1434>
- (2020c). Una política pública para potenciar la calidad de vida y el desarrollo humano. Universidad de Los Andes. *Revista Estado de Derecho*, 2 (1), 119-146.
- (2023). Crisis y resiliencia: reflexiones sobre el afrontamiento positivo a lo largo del ciclo vital. *Revista Educ@rnos*, 13 (50), 121-134
- Rapid Response. (s/f). Guía de atención diferenciada en salud y apoyo psicosocial en poblaciones migrantes. Disponible en <http://pr-ddsgofilestorage.blob.core.windows.net>
- Rogers, C. (2015). *Libertad y creatividad en la educación*. Barcelona: Editorial Paidós.

ASPECTOS CRÍTICOS DEL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO A PARTIR DE LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES EN EL CONTEXTO EDUCATIVO RURAL

Joan Manuel Madrid Hincapié

Doctor en Ciencias de la Educación. Docente de la Institución Educativa Rural [IER] Valentina Figueroa Rueda del municipio de Urrao (Antioquia, Colombia).

estudio.csociales@gmail.com

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-0838-6510>

Recibido: 1 de marzo 2024.
Aceptado: 20 de marzo 2024.

Resumen

El presente escrito de reflexión es derivado de la tesis doctoral *Comprensiones docentes del pensamiento crítico en contextos educativos rurales del municipio de Urrao (Antioquia)*, el cual procura aportar a la discusión sobre el desarrollo de una capacidad intelectual cuando se adolece de la formación para propiciarla, de hábitos de lectura, escritura y deliberación académica, lo cual ratifica que la mera promulgación de una normatividad cuya intencionalidad es trascender estilos

de enseñanza anquilosados a rutinas de memorización y reproducción estéril de contenidos, en gran manera explican que los logros obtenidos por el estudiante al aprobar cada año lectivo, no es suficiente para materializar lo establecido en los lineamientos curriculares de las ciencias sociales, área que según el Ministerio de Educación Nacional de Colombia [MEN], su formación problémica debe propiciar que el educando se aproxime a las problemáticas de su entorno mediante procedimientos técnicos que emplean los científicos para la generación de conocimiento.

Palabras clave: Pensamiento crítico, educación rural, didáctica de las ciencias sociales, lineamientos curriculares, práctica pedagógica.

Abstract

This reflection paper is derived from the doctoral thesis *Teaching understandings of critical thinking in rural educational contexts of the Urrao municipality (Antioquia)*, which seeks to contribute to the discussion on the development of an intellectual capacity when it lacks the training to promote of reading, writing and academic deliberation habits, which confirms that the mere promulgation of a normativity whose intention is to transcend teaching styles stagnant to routines of memorization and sterile reproduction of content, largely explains that the achievements obtained by the student when approved passing each school year, it's not enough to materialize what is established in the curricular guidelines of the social sciences, an area that according to the National Education Ministry of Colombia [MEN], it's problematic training must allow the student to approach the problems of their environment through technical procedures that scientists use to generate knowledge.

Keywords: Critical thinking, rural education, social sciences teaching, curricular guidelines, pedagogical practice

El surgimiento de las ciencias sociales y su aparición en el currículo escolar colombiano

Para autores como Wallerstein (2013), Hurtado y Moreno (2011), las diferentes disciplinas que hoy conforman las ciencias sociales surgieron a la par con la aparición del hombre en la tierra, por lo que en concordancia con Anda (2007), sus modos de organización social sirvieron de base para fundamentar las primeras normas relacionadas con el orden y la convivencia, lo cual posibilitó el nacimiento del derecho; el asentamiento de aldeas cercanas a los ríos que propiciaron el intercambio comercial con otros pueblos dio curso a la economía; la conformación de poderes que buscaron la conquista de territorios y su posterior dominio dio paso a la política; la lingüística aconteció por las necesidades de comunicarse entre sí, mientras que la historia surge por la intención de conservar los relatos y gestas para transmitirlos a las nuevas generaciones y así sucesivamente con los demás campos del conocimiento que las conforman.

Disciplinas que siguiendo a Anda (2007) y Verón (1969), fueron consolidándose intelectualmente gracias a los aportes de pensadores como Nicolás Maquiavelo (1469-1527), Giambattista Vico (1668-1744), Charles-Louis de Secondat, barón de Montesquieu (1689-1755), Claude-Henry Saint Simon (1760-1825), Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770-1831), Adolphe Quetelet (1796-1874), Augusto Comte (1798-1857), John Stuart Mill (1806-1873), Karl Marx (1818-1883), Friedrich Engels (1820-1895), Herbert Spencer (1820-1903), Émile Durkheim (1858-1917), Max Weber (1864-1920), Bronislaw Malinowsky (1884-1942), cuyas obras, más allá de aportar un cúmulo de presupuestos teóricos sobre la realidad social de sus países de origen, en el escenario académico latinoamericano sirvieron de referentes para el desarrollo de estudios con los que se procuró comprender las condiciones de las nacientes repúblicas, de manera que pudieran formularse alternativas que les permitiera estructurar procesos políticos, económicos y sociales que se ajustaran a sus particularidades regionales.

Trabajos que en el caso colombiano según Kalmanovitz, Parra, Peña, Restrepo y Restrepo (2000), fueron tenidos en cuenta para la

puesta en marcha de iniciativas académicas que propendieron por el avance de la ciencia, entre ellos la Comisión Corográfica de 1849, en la cual se destacaron principalmente los trabajos de Manuel Ancizar (1812-1882), Santiago Pérez (1830-1900) y Florentino Vezga (1833-1890), quienes produjeron descripciones sistemáticas de los rasgos nacionales y regionales; Rafael Núñez Wenceslao Moledo (1825-1894) que se preocupó por el principio del orden y la unidad moral de la sociedad; José María Samper (1828-1888) que inicialmente estudió las causas de la miseria en Bogotá, posteriormente publicó algunos estudios sobre la coyuntura económica y política a comienzos del siglo XX, los cuales fueron aprovechados por Luis López de Mesa (1884-1967) para conceptualizar la conformación del país como nación; Alejandro López (1876-1940), quien examinó las necesidades materiales y no materiales del individuo y del trabajo como condiciones sociales para su realización; Armando Solano (1857-1953) que fuera reconocido por su ensayo sobre la melancolía de la raza indígena, estado que al derivarse de la situación de despojo material y cultural conducía a la miseria que tal población afronta.

Producciones intelectuales que siguiendo a Kalmanovitz, Parra, Peña, Restrepo y Restrepo (2000) dieron lugar a la fundación del Instituto Etnológico Nacional en 1941, y en el cual se formaron importantes investigadores que estudiaron de cerca la realidad nacional, entre ellos Virginia Gutiérrez de Pineda (1921-1999) con sus trabajos sobre la estructura histórica de la familia colombiana; Orlando Fals Borda (1925-2008) considerado el precursor del primer departamento de sociología en el país adscrito a la Facultad de Economía en la Universidad Nacional, el cual llevó a cabo estudios sobre la relación del hombre con la tierra en Boyacá y los campesinos de los Andes, aunado a que fuera uno de los pioneros en abordar la violencia como causa política y consecuencia histórica en el caribe colombiano.

Ahora, si bien las ciencias sociales surgen y se profesionalizan como disciplinas en el ámbito académico universitario, Álvarez (2014) y Betancur (2017) sostienen que su aparición en el currículo escolar colombiano se debe principalmente a la intención de consolidar un proyecto político, económico y social que coadyuvara a la construcción

del sentido patriótico y por consiguiente la identidad nacional dada la independización de España. Escenario en el que Báez (2006), Cacia (1999) y Torrejano (2011), afirman que tales ciencias inician su aparición en la formación escolar con la geografía en 1819, la cual se reafirma en la Ley de educación de 1821, mientras que en el plan de estudios de 1826 decretado por Francisco José de Paula Santander Omaña (1792-1840), se agregan la historia moderna y la formación cívica; en 1886, año en el que es nombrado presidente Rafael Núñez Wenceslao Moledo, se introducen las asignaturas de religión, moral, urbanidad, aritmética, lectura, escritura, castellano, historia sagrada, historia de Colombia y geografía, estructura curricular que no sufre mayores cambios con la aparición de la Ley Orgánica de Educación de 1903.

Años más tarde, con la expedición de los Decretos 1710 y 1955 de 1963 en los que se establece el plan curricular para la educación primaria y normalista respectivamente, de acuerdo con Álvarez (2011) y Quiceno (2012), aparece la asignatura de estudios sociales integrada por historia, geografía, cívica, urbanidad y cooperativismo y que más allá de normativizar el proceso de construcción de la identidad nacional a partir de la enseñanza escolar (Arias, 2015), se ratifica la preponderancia de la historia como la encargada de formar moral, democrática y cívicamente a la población estudiantil, lo que en perspectiva de Fernández y Ochoa (2014), aunque dicho reconocimiento representaba la intención de consolidar una sola versión del pasado, lo realmente significativo fue la incorporación de una serie de temáticas hasta ese momento poco abordadas entre ellas la prehistoria, la historia moderna y contemporánea.

Ajustes al sistema educativo que en perspectiva de González (2011), escasamente generaron cambios en la enseñanza de la asignatura, pues, aunque le hayan agregado otras perspectivas temáticas, su propósito fundamental seguía siendo la transmisión de contenidos que reivindicaban el sentimiento patriótico de los grandes próceres, lo cual evidenciaba una importante contradicción con lo que estaba gestándose en los debates académicos nacionales e internacionales sobre acontecimientos políticos, económicos y sociales, cuyas consideraciones arguyeron que era necesario consolidar una configuración

racional de la sociedad colombiana y de sus formas de construir la ciudadanía. Escenario que conllevó a la promulgación del Decreto 088 de 1976 con el que se establecieron las normas y orientaciones básicas para la administración curricular en los niveles de educación preescolar y básica primaria, documento formal que según Martínez, Noguera y Castro (2013), a pesar de propender por un mejoramiento cualitativo de la educación, en el caso de los estudios sociales se le limitó a la revisión de los acontecimientos del pasado con el fin de comprender el presente, de manera que pudieran analizarse los posibles impactos para el futuro de la sociedad.

Normatividad que en términos de Arias (2015), Aristizábal, Fernández, Muñoz y Tosse (2012) fue considerada como una renovación curricular con la que se procuraba solventar los vacíos pedagógicos de la enseñanza de los estudios sociales, sin embargo tal y como lo plantea González (2011), este ajuste, además de agregarle a la asignatura la responsabilidad de moldear el comportamiento civil de los individuos, significó para la historia y la geografía subordinarse metodológicamente a los contenidos de la urbanidad y la cívica, ya que era de suma importancia mantener el interés de lo llevado a cabo por los héroes de la independencia, fundamento esencial para seguir construyendo la identidad nacional pero desde una visión elitista.

Panorama que retomando a Martínez, Noguera y Castro (2013), al considerar los escasos resultados obtenidos con dicha renovación, lo que de acuerdo con algunos sectores académicos del país fueron efecto de la llamada “crisis mundial de la educación” evidenciada por Coombs (1971), puesto que las grandes diferencias en la calidad de vida entre los distintos países que impedían superar la pobreza y por ende alcanzar el progreso y desarrollo económico que gozaban las naciones industrializadas, sirvieron de colofón para demostrar que lo fundamental de las sociedades era alcanzar la modernización y la única vía para lograrlo sería la transformación no solo del sistema educativo y su normatividad vigente, sino de la gestión administrativa de las instituciones, sus modelos y sus formas de enseñanza.

De este modo se promulga el Decreto 1419 de 1978, y que según Acevedo y Samacá (2012), Cifuentes y Camargo (2016), Gonzá-

lez (2011), Guerrero (2011), pese a la introducción de determinados cambios explícitamente en la media e intermedia, pues estos niveles de enseñanza otorgarían bachilleratos en las modalidades de ciencias matemáticas, ciencias naturales, ciencias humanas, pedagógica, industrial, agropecuaria, comercial, salud y nutrición, educación física y recreación, promoción de la comunidad, bellas artes y artes aplicadas, con la formulación del Decreto 1002 de 1984, al establecer la integración de las ciencias sociales, se determina ofrecer en una sola asignatura historia, geografía y cívica.

Las ciencias sociales en el marco de la Ley 115 de 1994

Con la divulgación de la Ley General de Educación 115 de 1994, si bien dicha normatividad ordenó la formulación de los lineamientos curriculares para las diferentes áreas, en el caso de las ciencias sociales escolares, lo llamativo del asunto es que según el Ministerio de Educación Nacional [MEN] (2006a, 2002), tales lineamientos deberán proveer los conocimientos y herramientas para que el estudiante logre comprender su entorno y aportar a su transformación desde una postura crítica y ética, todo ello mediante la implementación de procedimientos técnicos que le permitan aproximarse a tales escenarios de interacción como un científico social, lo que le requerirá aprender a formular interrogantes, buscar explicaciones, recoger información, revisar sus hallazgos, analizarlos, plantear nuevas comprensiones, debatir con otros sus resultados, buscar soluciones a problemas determinados, lo que en términos ideales representa una importante posibilidad para consolidar un currículo científico que en efecto aporte a la generación de un conocimiento que responda a las necesidades políticas, económicas y sociales del país.

Intencionalidad que de acuerdo con Montes, Lago y Lago (2018), Ocampo (2016) por un lado constituye una conquista crucial en términos de autonomía escolar lo cual le otorga a las instituciones la oportunidad de adecuar su currículo a las características del contexto social que habitan, y que en el caso de las ciencias sociales, al ser considerada por el MEN (2006a, 2002) un área fundamental de la enseñanza obli-

gatoria, una de las principales modificaciones fue establecerla como un espacio de reflexión y análisis crítico, de manera que el estudiante desarrolle determinadas competencias básicas que le permitan afrontar las problemáticas que aquejan la sociedad colombiana a través de procedimientos técnicos que emplea la ciencia en la construcción del conocimiento, lo que desde este punto de vista podría entenderse como una noble finalidad de resignificar el papel que históricamente se le otorgó a dicha área obligatoria, ya que en concordancia con Aguilera (2017), Álvarez (2013), Patiño y Buitrago (2016), su encargo ha sido la formación de un ciudadano crítico que coadyuve a la construcción del proyecto de nación, sino que además esta Ley intenta una enseñanza que deberá contribuir a la comprensión de la realidad del territorio desde un enfoque problémico, de ahí que su estructura curricular se sustente en una serie de ejes generadores, ámbitos conceptuales, estándares de competencias y preguntas problematizadoras con los que se busca promover la apropiación social de saberes ancestrales y de nuevos conceptos disciplinares, de tal modo que pueda trascenderse el aprendizaje reproductivo y la transmisión de datos (MEN, 2002).

Por esta razón tales ajustes a los lineamientos curriculares del área, a juicio de Betancur (2017), Díaz (2018), Gómez (2015) y Silva (2018), acontecen en un momento preciso, dado que los cambios caracterológicos de la población estudiantil sumado a la llegada de la globalización y la internet, posibilitaron la introducción de dispositivos tecnológicos como herramientas de apoyo para la enseñanza, lo que en esencia indicaron que era el momento para brindar una formación basada en la innovación y la creatividad, argumento fundamental con el cual se pudiera superar una educación tradicional que en perspectiva de determinados estudios sobre el tema (Adler, 2017; Arroyo, 2019; Flórez, Aguilar, Hernández, Salazar, Pinillos y Pérez, 2017; Miklos, 2019), la enmarcan en una reproducción y memorización estéril de contenidos.

De allí que Aldana, Chaparro, García, Gutiérrez, Llinás, Palacios, *et al.*, (1996), consideraran esta reforma como la oportunidad para iniciar una transformación que además de romper con una educación conformista y represiva que obligaba a la sociedad colombiana acep-

tar un país que no fue pensado para ella, su materialización permitiría consolidar un sistema educativo que ayudaría a engrandecerlo, motivo suficiente que en correspondencia con Montero (2016), Moreno, Rodríguez, Sánchez, Hurtado y Cely (2011), Patiño y Buitrago (2016), Vega (2011), instó que las ciencias sociales asumieran un papel de preponderancia en dicha transformación, ya que sus lineamientos curriculares reivindicarían una condición histórica que caracteriza las disciplinas que la conforman, esto es su naturaleza crítica.

La naturaleza crítica de las ciencias sociales como una condición intelectual innata de sus disciplinas

Recordando que las ciencias sociales surgen con la aparición del hombre sobre la faz de la tierra, cuya consolidación inicial de sus disciplinas se generó en respuesta al predominio del positivismo clásico (Anda, 2007; Hurtado y Moreno, 2011; Wallerstein, 2013), convalidando con ello su naturaleza crítica ya que procura aportar nuevas comprensiones del mundo y de los fenómenos que lo construyen y deconstruyen (Castro, Segura, Alarcón y Amador, 2014; Nieto, 2017; Priest, 2014), desde este punto de vista llama la atención que las nociones de pensamiento crítico y los referentes que sustentan su desarrollo en el sistema educativo colombiano sean ajenas a los postulados de la Escuela de Frankfurt, sino que más bien se han fundamentado en los preceptos del *critical thinking movement*, si se tiene en cuenta que estos corresponden a la psicología positivista y su contraparte la cognitivo-conductual (Vélez, 2013), por lo que según Amador (2012), justifican que sus procesos de enseñanza y aprendizaje se efectúen de acuerdo con taxonomías específicas, lo que en perspectiva de Lander (2001), deja de lado aquellas particularidades sociohistóricas del individuo, las cuales no solo determinan los sentidos con las que se concibe un entorno, sino que por antonomasia es un equívoco pretender su estandarización.

Escuela que de acuerdo con Wiggershaus (2015), su aporte más significativo es la teoría crítica cuyos principales referentes Adorno y Horkheimer (2007), arguyen que es una contraposición a los preceptos de la teoría tradicional cuyo criterio de la objetividad, además de evitar

el acercamiento entre el sujeto cognoscente y el sujeto/objeto de conocimiento, descarta la importancia de una relación que se constituye a través de la experiencia. De este modo asevera Martínez (2011), que las formas de aproximarse que emplea el científico y que son motivadas por intenciones teóricas-extrateóricas acontezcan de acuerdo con las prácticas de cada época, lo que en efecto sustenta que las estructuras conceptuales que dan cuerpo a la ciencia se resignifiquen con las transformaciones de la sociedad, lo que en definitiva convalida que el orden de explicaciones de los fenómenos no es estático o invariante como lo han afirmado las ciencias formales.

Por consiguiente, los modos de la razón y su relación con las formas de proceder para la generación del conocimiento que emplean estas ciencias en términos de Horkheimer (2003), se anquilosan en el tiempo cuando el ejercicio intelectual se limita a la reproducción de lógicas basadas en la razón instrumental, ya que su propósito es la manipulación de los procedimientos técnicos con los que se obtienen los datos, de manera que sus resultados demuestren su correspondencia con categorías conceptuales preestablecidas, puesto que no hay nada más atentatorio para el libre ejercicio de la crítica que proceder conforme lo establecen determinados parámetros, clara postura hegemónica que en esencia busca la consolidación de un pensamiento al servicio de aquellos que instauran las condiciones materiales de vida, cuando en realidad la postura crítica radica en develar lo que allí yace oculto.

De este modo Adorno (2009) señala que el accionismo que impera en las comunidades de intelectuales ha contribuido a que el rigor que exige el pensar críticamente se quede estancado en el conformismo cuando en realidad quien procure desarrollar esta capacidad deberá comprender que este es un hábito en constante movimiento, espontáneo, creativo, que evita resignarse ante aquellas explicaciones de la realidad acordes con escenarios de poder y no precisamente como una construcción conjunta hacia la búsqueda de la libertad, dado que dedicarse exclusivamente a la creación de soluciones para los problemas de la sociedad tal cual viene ejercitándose en las escuelas, es una razón suficiente para demostrar que es poco probable lograr que el sujeto piense por sí mismo.

Principio que siguiendo a Adorno (1998), vas más allá de la comprensión del *sapere aude* que sustenta el ideal kantiano de alcanzar la mayoría de edad a través de una formación ilustrada, pues qué podrá esperarse de un pensador cuya preparación adolece de los fundamentos de la filosofía, de los preceptos de la lógica, no aquella que legitima la ciencia formal, sino una de tipo emancipatoria, si se tiene en cuenta que el simple hecho de valorar los argumentos implica un conocimiento previo de los presupuestos filosóficos y epistemológicos de dichos campos del saber, de allí que su validez pueda ser sometida a las categorías del marco teórico-retórico respectivo y orientada por los principios que regirán los cuestionamientos con los que serán contrastados. Premisas que retomando a Martínez (2011), si en efecto lo que se pretende es el libre ejercicio del pensamiento crítico, la argumentación no es más que la síntesis de las intenciones teóricas-extrateóricas, las categorías de análisis y los supuestos orientadores definidos por un sujeto pensante en su intención de generar una crítica.

No obstante se hace preciso señalar que mientras los movimientos actuales del pensamiento crítico tal cual lo enuncian Amador (2012) y Lander (2001) se empeñan en invisibilizar al sujeto encomiándolo al desarrollo de unas competencias que le permitan comprender información, producir textos escritos, generar soluciones a los problemas y que sean medidas a través de pruebas estandarizadas, advierte Horckheimer (2003) que es un flaco favor procurar la autonomía del pensador si todo lo que aprehende está sometido a la convalidación de patrones, principio básico de una razón instrumental que menosprecia la importancia de las características particulares del individuo, esto es, su subjetividad, puesto que al ser un resultado del proceso dialéctico de su historia y por consiguiente de su realidad social, esta clase de omisiones hace comprensible que sus ideas y actuaciones estén en función de unas fuerzas como la industria cultural.

Con base en lo anterior una capacidad intelectual innata de las ciencias sociales como el pensamiento crítico, en términos de Wacquant (2010), su desarrollo no puede acontecer obedeciendo a lógicas reproduccioncitas de modelos que establecen por qué, cómo y de qué manera pensar, si se tiene en cuenta que en realidad lo que se está

preparando son generaciones de seres que al final de todo continuarán aportando a la perpetuación del sistema productivo con sus mecanismos de enajenación, de allí que la sociedad en el mejor de los casos se atreva a proceder en contraposición de tales órdenes mediante retóricas anunciadas de distintas maneras.

Al respecto plantea Meseguer (2016) que el pensamiento crítico que corresponde formar en el área de ciencias sociales tiene que ver con la identidad, lo cual no sólo reconoce la subjetividad como característica exclusiva de cada individuo, por tanto las comprensiones que construye/deconstruye de su propia realidad se hacen únicas, independientes, libres, develando con ello un serio grado de complejidad para lograrlo, ya que trasciende el mero aprendizaje de habilidades para la comprensión de información, la solución de problemas basados en una disposición afectiva y que se da cuenta de su progreso, estancamiento y retroceso con una sola forma de evaluarla/medirla, de allí que sus resultados obligatoriamente condenan a repetir lo que se impone, dejando de lado que esta clase de capacidades son propias.

Algunos aspectos críticos del pensamiento crítico en el contexto educativo rural

Consecuentemente con la condición innata del pensamiento crítico en el área de ciencias sociales, en consideración de Villarini (2003), es inútil pretender aportar al desarrollo de esta capacidad intelectual si el docente deja de lado que toda práctica pedagógica se fundamenta en el conocimiento de la estructura y procesos neurocognitivos de la persona, dado que el sistema de pensamiento se comprende de tres subsistemas íntimamente relacionados: el de representaciones o codificación que se refiere a aquellos parámetros mentales, esto es, conceptos, esquemas, nociones, con los que se organiza la información tornándose significativa para todo ser; de operaciones cuyos procedimientos mentales organizan/reorganizan la información dando lugar a las destrezas intelectuales, las estrategias y tácticas de pensamiento; de actitudes, que son el orden de disposiciones afectivas que otorgan sentido al acto de pensar siendo éstas los intereses, principios, valores.

Orden de características que en concordancia con Amador (2012), su plena materialización podrá concebirse como un proyecto de formación política sustentado en la generación de posturas subjetivas y situadas frente a las circunstancias de la sociedad, por lo que retomando a Villarini (2003), más allá de posibilitar una representación e interpretación mental particular de la relación que establece el individuo con su entorno, son las condiciones histórico-culturales y las biológicas naturales las que en gran medida determinan los ritmos y estilos de su desarrollo, dado que es allí donde se requiere del aprendizaje, lo que en términos de Saiz (2009) y Schunk (2012), dicha condición se evidencia cuando se logra la modificación del comportamiento tras una serie de prácticas vinculadas con una información específica, y para ello según Ortiz (2013), es fundamental recurrir a métodos, técnicas e instrumentos que permitan orientar, acompañar y cerciorarse del progreso o las circunstancias que lo dificultan.

Por esta razón es un equívoco aseverar que se ha podido alcanzar determinado grado de desarrollo de una capacidad cuando según Gardner (2014), escasamente se tienen en cuenta las condiciones histórico-culturales de los sujetos ya que son disímiles entre sí, pues si en un determinado lugar son socialmente válidos ciertos principios y habilidades no podrá esperarse que sean los mismos en algún otro, lo que en efecto establece que cualquier esfuerzo por lograr el aprendizaje exige una aproximación previa a tales contextos, lo que a juicio de Stolowicz (2007), Tamayo, Zona y Loaiza (2015), Zuleta (2009), dada la necesidad de obtener óptimos resultados en cortos periodos de tiempo, se ha vuelto recurrente desconocer que los ritmos de aprendizaje son atemporales, peculiares, individuales, por tanto resulta paradójico que al omitir tal procedimiento en la enseñanza, se espere que los logros sean similares o en un mismo nivel, así alguna producción académica (Álvarez y Ramírez, 2020; Díaz, 2018; Lara y Rodríguez, 2016; Narváez, 2017; Pérez, Bazalar y Arhuis, 2021; Quiñones y Salas, 2019) sostenga que siguiendo las instrucciones de determinados manuales se alcanzaron importantes avances en el desarrollo del pensamiento crítico en distintos grados de escolaridad.

Hábito que a juicio de Jaramillo (2015), Torrejano (2015) y Saro (2019), tales éxitos han venido generando suficientes críticas sobre la eficacia y veracidad de los mismos en breves lapsos de tiempo, dadas las particularidades de unos contextos sociales que complejizan su aprendizaje, y más en el sector rural, por lo que en consideración de Cataño (2015), Fals (2017), Reyes, Mellizo y Ortega (2017), el *ethos* colectivo de tal población se enmarca en un orden de dicotomías que representan para el pensamiento crítico un desafío en términos de su desarrollo, siendo estas la preferencia por las conversaciones sencillas que el cultivo de la intelectualidad, la escasa escucha y menos si lo que se está diciendo objeto las ideas propias, lo que en la mayoría de casos termina asumiéndose como una afrenta personal.

Característica que de acuerdo con Puyana (2014), a pesar de ser una población que se distingue por la disposición de servir a los demás, igualmente es latente la propensión a un marcado individualismo, pero que se supera cuando se hace necesario unir esfuerzos para afrontar alguna calamidad, aunado a la familiaridad con la que se entablan conversaciones, no obstante contrastan con la afición al rumor, acompañado de un precario espíritu cívico que se olvida cuando algún deportista deja en alto el nombre del país, así mismo motivada para emprender algo, evidentemente indisciplinada para culminarlo, apegada al pasado, empero temerosa del presente.

Escenario que retomando la perspectiva gardneriana determina en gran manera los ritmos y estilos de aprendizaje, por lo que en concordancia con Ardila (1980, 1986), al tener en cuenta que el proceso de poblamiento acontecido en el sector rural se efectuó bajo severas condiciones hostiles en cuanto a la transformación de un territorio virgen para convertirlo en sectores habitables y productibles, sumado a una escasa relación con las entidades que velan por el orden social, lo cual históricamente ha contribuido a una adaptación sistemática para afrontar *in extremis* la escasez de bienes y servicios, constituyó la base fundamental de una memoria colectiva que justifica su preferencia por la supervivencia siendo principalmente el trabajo agrario que la misma escolarización de la prole, de allí que los procesos psicológicos para el desarrollo de capacidades intelectuales en esta clase de contextos so-

ciales deben ser técnicamente eficientes debido a una idea que tiende a justificar las altas probabilidades de desmotivación y/o consecuentemente la deserción del sistema educativo.

Ahora bien, al contemplar que esta clase de capacidades concernientes al pensamiento crítico no se logran de manera espontánea dadas las anteriores particularidades, sino que en perspectiva de Concepción y Ramírez (2014) involucran la planificación y ejecución de un orden estructurado de procedimientos en los que están presentes unos referentes teóricos propios de las disciplinas que sustentarán la formación, unos modelos de enseñanza que se materializan a través de la implementación de métodos, técnicas e instrumentos de seguimiento y evaluación, todo ello con el fin de forjar en el estudiante una capacidad intelectual que por su importancia, le concierne identificar alternativas pedagógicas con los que se logre cumplir las funciones instructiva, educativa y desarrolladora del aprendizaje.

Por ende el inicio de su enseñanza tal cual lo plantea Prieto (2018), corresponde al autoconocimiento de las razones, ideas, creencias, prejuicios, posturas, con las que se comprende una situación y se procede en consecuencia, si se tiene en cuenta que no todos los pensamientos son críticos y que en estas circunstancias no siempre lo crítico se enmarca en dicha capacidad intelectual, ya que evaluar la validez de un argumento exige una preparación en el campo de la lógica y la lingüística, de manera que en su retórica puedan evitarse aquellos sesgos que alteran la decisión de aceptar, resignificar o rechazar un planteamiento. De este modo la lógica que al decir de Copi y Cohen (2013) estudia el orden de los principios y a su vez de los métodos que se emplean para diferenciar la correcto o incorrecto de las argumentaciones, advierte Bordes (2020), que este campo del conocimiento no puede ser entendido como un tratado de leyes absolutas para la gobernanza del universo, ni mucho menos de las normas que deben regir los modos de proceder, sino que concretamente se encarga de analizar los silogismos, proposiciones, premisas, inferencias y conclusiones que subyacen en las secuencias discursivas sobre un tema.

Al respecto afirma Zuleta (2008), que ésta no puede referirse exclusivamente a la rama de la filosofía dedicada al estudio de las estruc-

turas y procesos de abstracción que se requieren para la generación del pensamiento, sino que su enseñanza debe estar encaminada hacia la emancipación, tal cual debe ser toda iniciativa de carácter crítico, postulado que en términos de Maldonado (2017), si bien la finalidad de la lógica es precisamente aprender a pensar empleando los componentes de la argumentación oral y escrita, en tanto se evite incurrir en falacias, sofismas, paralogismos, es imperativo asimilar que sus resultados son corolario de una experiencia entropática y por ende del *convivio*, lo que en definitiva posibilita considerar que esta condición requiere tiempo para su maduración y ello no se logra cuando se cree que lo cronológico va a la par con el desarrollo del pensamiento.

Es en este ámbito donde se hace preponderante el aprendizaje de la lingüística, pues Gramsci (1967) postula que dada la intención de formar un grupo humano que responda a los diferentes órdenes que garantizarán la continuidad del funcionamiento de la estructura social, el referido al tipo intelectual, su retórica, más que un conjunto organizado de ideas, su sustento se basa en el conocimiento técnico de los signos que se emplean en el lenguaje, ya que es una construcción histórica que da cuenta de las comprensiones que se tienen del propio mundo y de aproximarse al de los demás, mientras que Coseriu (1982) y Saussure (2004), concuerdan en que más allá de interesarse por el origen de una lengua, sus variaciones a través del tiempo, así mismo le concierne analizar los códigos que hacen posible el entendimiento de lo que comunican sus hablantes, componentes fundamentales para una comprensión de lo que se expresa.

Por esta razón tales perspectivas disciplinares que debido a la naturaleza crítica de las ciencias sociales, posibilitarán un examen del discurso que en concordancia con Van Dijk (2006), al ser un fenómeno sociolingüístico cuya base son las ideas, creencias, juicios de valor, entre otros, que dan sentido a lo que se expresa sobre algo, le compete a esta área considerar que es a partir de tal acontecimiento que se comprenden los sentidos que rigen las interacciones de los individuos, de allí que Íñiguez (2006) sostenga que su importancia radica en trascender los estudios que tradicionalmente se han enfocado en el análisis de las estructuras que posibilitan la comunicación, de tal

modo que logre problematizarse que en esta clase de intersubjetividades subyacen las categorías lingüísticas que tras su identificación, permitirán la comprensión de los procesos con los que se han erigido las particularidades históricas y culturales de la sociedad.

Corolario: utopía y realidad del desarrollo del pensamiento crítico

Dadas las problemáticas que afronta una sociedad como la colombiana y las cuales requieren de una pronta solución, al parecer el pensamiento crítico se ha convertido en una alternativa vanguardista gracias a una producción académica que al admitirlo como una capacidad intelectual de orden superior con la que se puede afrontar diversidad de desafíos según Alanoca (2016); Benítez y Benítez (2019); Jiménez, Angelini y Tasso (2020); León (2021); Mackay, Franco y Villacis (2018); Núñez, Ávila y Olivares (2017); Tamayo, Zona y Loaiza (2015), contribuyó a que los países adecuaran sus modelos de educación a una formación que propendiera por su desarrollo en el ámbito escolar dado que su aprovechamiento contribuiría al progreso de las naciones (Escobar, 2014), lo que en gran manera explica la proliferación de reformas con las que se ha procurado posicionar el sistema educativo en los primeros lugares del escalafón latinoamericano y posteriormente al nivel de los mejores del mundo (Contreras y Hernández, 2019; García, 2014; MEN, 2015, 2016; Prieto, 2018; Rodríguez, 2020), lo que desde esta perspectiva implica un importante trabajo que vaya desde la resignificación curricular del vigente modelo hasta la articulación de todos los planes de formación de licenciados con los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional, por lo que al parecer representa que sea precisamente el pensamiento crítico el precursor de tales metas justificando con ello su conveniencia para un país que busca encaminarse por el sendero del progreso económico (Chávez, 2016; Córdoba y Perdígón, 2017; Santamaría y Espitia, 2019; Torres y Cruz, 2020; Trujillo y Flórez, 2018).

Aunque tal propósito inste cuestionarse si los beneficios que ofrece dicha condición les serán otorgados equitativamente a todos los estratos sociales, sin dejar de lado que el desarrollo de esta clase de

capacidades implica mucho más que replicar una serie de procedimientos en cada uno de los grados que componen el ciclo escolar y menos si persisten unas prácticas pedagógicas que desconocen un principio fundamental de la pedagogía: el aprendizaje no tiene un momento y un lugar específico (Abbagnano y Visalberghi, 2013; Château, 2017; Malagón, Rodríguez y Nández, 2019), llama la atención la proliferación de una cuantiosa producción académica que asegura haber alcanzado importantes resultados en la formación del pensamiento crítico tras la implementación de determinadas estrategias pedagógicas en breves lapsos de tiempo (Álvarez y Ramírez, 2020; Calle, 2014; Gómez, 2018; Lara y Rodríguez, 2016; Medina, 2017; Patiño y Portela, 2015; Rodríguez, 2020; Toro, Ponce, Ramírez y Navia, 2019), cuando su complejidad a juicio de Herrero (2018), Jaim (2005, 2020), Maldonado (2017), Meseguer (2016), precisamente radica en que es un proceso de largo aliento que exige disciplina, disposición al ensayo y error, tolerancia a la frustración.

De allí que la enseñanza de las ciencias sociales en la educación básica colombiana, teniendo en cuenta que su aparición en el currículo oficial según Álvarez (2014) y Betancur (2017), se ocasionó por la intención de consolidar un proyecto político, económico y social que coadyuvara a la construcción del sentido patriótico y la identidad nacional dada la independización de España, mientras que Parra (2019) y Ruiz (2018) sostienen que su figuración es resultado de las disputas entre la academia y el Estado las cuales influyeron en la decisión de otorgarle a la historia la responsabilidad de enaltecer los personajes, los valores y lugares del pasado que han configurado al país como una República soberana, con la Resolución 2343 de 1996 aunque la determina obligatoria y fundamental para el logro de los objetivos de la educación, es a partir de la divulgación de los lineamientos curriculares y los estándares de competencias que al área se le encarga la preparación de ciudadanos que logren generar conocimientos que fortalezcan la producción científica y el mejoramiento de las condiciones de vida (MEN, 2002, 2004, 2006b).

Encargo que según el MEN (2002), al pretender materializarse a través de una enseñanza orientada por los métodos, técnicas e instru-

mentos básicos empleados en los procesos científicos y del aprovechamiento de los aportes teóricos que ofrecen las disciplinas que la integran ya que posibilitan una manera de ver y comprender el mundo, de aproximarse a las dinámicas y fenómenos que estructuran las formas de relacionarse las personas en lo político, familiar, cultural, económico, ambiental, entre otros, constituyen una importante alternativa formativa que le permita al educando obtener una concepción holística de su propia realidad la cual valore los saberes ancestrales de aquellos segmentos de la población históricamente ignorados y del mismo modo haga de su proceder un ejercicio equitativo de sus deberes y derechos en correspondencia con lo contemplado en la Constitución Política colombiana.

Intencionalidad curricular que *grosso modo* podría decirse representa el inicio de la formación del pensamiento crítico en el ámbito escolar colombiano de acuerdo con los fundamentos de la teoría crítica de la educación (Adorno, 2009; Habermas, 2012; Horkheimer, 2003), empero se diluye lentamente con la aparición de publicaciones que proliferan variadas formas de pensar con sus respectivos procedimientos, cuál de todas más propensa a satisfacer las demandas del imperante modelo de producción gracias a la aquiescencia de un sistema educativo que a juicio de Althusser (2018); Bourdieu y Passeron (2008); McLaren (1997, 2003); Moreno (2016); Torrejano (2015); Vega (2013), viene asumiéndose cómplice ante aquellos modelos que están logrando que la espectacularización de lo absurdo, la estimulación de la estupidez humana, la invisibilidad del disenso por mencionar algunos, sean los nuevos patrones de conducta a seguir por los individuos.

Y aunque es preciso retomar que la promulgación de los lineamientos curriculares comienzan a determinar el *pensamiento crítico* como una condición esencial que debe desarrollar el estudiante en el área de ciencias sociales, ríos de tinta han corrido sobre la importancia de dicha competencia en la actualidad, lo que a juicio de Vélez (2013) ha generado una polisemia del término gracias a los diversos campos disciplinares de los que proviene, lo que por consiguiente dificulta su concepción, lo que de acuerdo con el MEN (2006b), Pinedo (2013), Pumarero y Martínez (2013), Rojas y Linares (2018), si bien se está gene-

realizando que pensar críticamente se refiere a la capacidad de analizar, comprender, explicar acontecimientos que surgen como problemas en la vida cotidiana a través de métodos, técnicas, enfoques, teorías para obtener un conjunto de resultados que en definitiva coadyuven construir ya sean predicciones y/o soluciones que permitan el mejoramiento de las condiciones de vida de la sociedad colombiana, lo llamativo de asunto es que en pruebas estandarizadas dicha competencia se reduce a la capacidad de comprender un texto.

En concordancia con lo anterior, si bien se cuenta con una vasta literatura académica empeñada en mencionar su importancia en la educación actual, aunado a la considerable cantidad de artículos, tesis, proyectos, manuales, experiencias, entre otros, que esencialmente presentan un sinnúmero de estrategias y formas de llevarlas a cabo a través de la enseñanza de las ciencias sociales, cuyos resultados aseveran considerables avances en el mejoramiento de la convivencia, la solución pacífica de conflictos, las condiciones lecto-escriturales (Díaz, 2018; Robles, 2019; Tapia, 2020), desde esta perspectiva lo paradójico radica en lo que demuestran aquellos individuos que tras culminar su educación básica y recibir su título de bachiller, documento público que según la normatividad educativa vigente garantiza haber alcanzado cada uno de los niveles de pensamiento crítico establecidos en los lineamientos curriculares del área, su modo de proceder resulta contrario a la capacidad de afrontar su cotidianidad analizando sus problemas y construyendo perspectivas de interpretación y estudio enmarcadas en un orden de responsabilidades individuales (Red Interamericana de Educación Docente [RIED], 2015), postular cuestionamientos que animen el reconocimiento de la diferencia (Amador, 2012), determinar lo justo y lo verdadero (Ennis, 2011; López, 2012), comprender los fundamentos que sostienen los textos de tal modo que asuma posturas, realice elecciones conscientes para actuar y vivir en democracia (Carriazo, Mena y Martínez, 2011), evitar prejuicios ante situaciones imprevistas o informaciones contradictorias (Argudín y Luna, 2010).

O si no, cómo podría explicarse que tras la obtención de dicha titulación la sociedad colombiana afronte un incremento de sus problemáticas de delincuencia, corrupción, intolerancia, violencia, maltrato,

acoso escolar y ciberbullying (Betancourt y Londoño, 2017; Defensoría del Pueblo, 2019; García y Niño, 2018; Instituto Colombiano de Bienestar Familiar [ICBF], 2015; Morales y López, 2019; Sandoval y Otálora, 2017) y un considerable etcétera que actualmente aqueja al país, lo que en concordancia con Duque (2000), Jaramillo (2015), Puyana (2014), Rivas (2018), Serrano (2016) y Torres (2018), aparte de ser producto de un modelo educativo que continúa sin identificar y transformar las circunstancias que impiden materializar en las interacciones sociales tal modo de pensamiento, creer que el pensamiento crítico será la competencia que posibilitará la formación de “hombres y mujeres que participen activamente en su sociedad con una consciencia crítica, solidaria y respetuosa de la diferencia y la diversidad existentes en el país y en el mundo” (MEN, 2002, p. 13), requiere mucho más que la masiva publicación de manuales que indican cómo hacerlo en el aula de clase y de la cual se espera que sea el bastión de una ciudadanía y una democracia activas que redunden en el progreso social, político y económico de un país como Colombia.

Por eso Betancur (2017) y Vega (2011), sostienen que dada la importancia del pensamiento crítico en la actualidad, de llegar a comprender su alcance, representa la posibilidad de trascender una enseñanza que tradicionalmente se ha basado en la transmisión de cuantiosa información sin que al estudiante se le brindaran los medios para que pudiera analizarla, debatirla y refutarla, lo que en el caso de las ciencias sociales tal destreza le permitiría al educando el perfeccionamiento de habilidades científicas relacionadas con la exploración de sucesos, el análisis de problemáticas mediante diferentes métodos, técnicas e instrumentos, recolectar información recurriendo a fuentes documentales, audiovisuales, testimoniales y socializar los resultados del procedimiento (MEN, 2004), lo que al final de cuentas propiciaría que éste desarrollara dicho tipo de pensamiento.

Referencias

Abbagnano, N., y Visalberghi, A. (2013). *Historia de la pedagogía* (23ª reimp.). Fondo de Cultura Económica.

- Acevedo, Á., y Samacá, G. (2012). La política educativa para la enseñanza de la historia de Colombia (1948-1990): de los planes de estudio por asignaturas a la integración de las ciencias sociales. *Revista Colombiana de Educación*, (62), 221-244.
- Adler, A. (2017). Educación positiva: educando para el éxito académico y para la vida plena. *Papeles del Psicólogo*, 38(1), 50-57.
- Adorno, T. W. (1998). *Educación para la emancipación: conferencias y conversaciones con Hellmunt Becker*. Morata.
- (2009). *Crítica de la cultura y sociedad*. Akal.
- y Horkheimer, M. (2007). *Dialéctica de la ilustración: fragmentos filosóficos*. Akal.
- Aguilera, A. (2017). La enseñanza de la historia y las ciencias sociales hoy: contrasentidos y posibilidades. *Folios*, (46), 15-27.
- Alanoca, V. (2016). El desarrollo del pensamiento crítico en el altiplano de Puno. *Comuni@cción*, 7(2), 60-68.
- Aldana, E., Chaparro, L. F., García, G., Gutiérrez, R., Llinás, R., Palacios, M., et al. (1996). *Informe de la misión de sabios. Colombia: al filo de la oportunidad*. Tercer Mundo.
- Althusser, L. (2018). *Ideología y aparatos ideológicos de Estado. Práctica teórica y lucha ideológica* (3ª ed.). Tomo.
- Álvarez, A. (2014). El surgimiento de las ciencias sociales y el olvido de una pedagogía política. *Nómadas*, (41), 45-61.
- (2011). *Formación de nación y educación*. Siglo del Hombre.
- (2013). *Las ciencias sociales en Colombia. Genealogías pedagógicas*. Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico [IDEP].
- Álvarez, M. E. y Ramírez, E. H. (2020). Prácticas pedagógicas y evaluativas para el desarrollo de competencias en inglés, lectura crítica, sociales y ciudadanas. *Boletín Redipe*, 9(6), 102-118.
- Amador, B. H. (2012). Percepciones sobre pensar críticamente en Colombia. *Encuentros*, (1), 69-79.
- Anda, C. (2007). *Introducción a las Ciencias Sociales* (4ª ed.). Limusa.
- Ardila, R. (1980). *Psicología del aprendizaje*. Siglo XXI.
- (1986). *Psicología del hombre colombiano. Cultura y comportamiento social*. Planeta.

- Arias, D. H. (2015). La enseñanza de las ciencias sociales en Colombia: lugar de las disciplinas y disputa por la hegemonía de un saber. *Estudios Sociales*, (52), 134-146.
- Aristizábal, M., Fernández, A., Muñoz, M. E. y Tosse, C. A. (2012). ¡Tan cerca y tan lejos...! De la Renovación Curricular a la Ley General de Educación: 1975-1994. Universidad del Cauca.
- Argudín, Y. y Luna, M. (2010). *Atrévete a pensar. Desarrollo del pensamiento crítico por medio de la lectura*. Trillas.
- Arroyo, R. M. (2019). Materiales didácticos tradicionales y digitales. *Logos*, (11), 1-4.
- Báez, M. (2006). *La educación en los orígenes republicanos de Colombia*. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia [UPTC].
- Benítez, V. L. & Benítez, I. J. (2019). Potencialización del pensamiento crítico en los estudiantes desde las prácticas pedagógicas interdisciplinarias de los docentes: un estudio interpretativo-comprensivo. *Boletín Redipe*, 8(4), 72-82.
- Betancur, L. B. (2017). Pensar las ciencias sociales escolares hoy: una aproximación al campo aplicado de la enseñanza de la historia en Colombia. *Ciencia Nueva*, 1(2), 62-75.
- Betancourt, M. y Londoño, C. (2017). Factores sociodemográficos y psicosociales que diferencian la conducta prosocial y el acoso escolar en jóvenes. *Informes Psicológicos*, 17(1), 159-176.
- Bordes, M. (2020). *Las trampas de Circe: falacias lógicas y argumentación informal* (6ª ed.). Cátedra.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (2008). *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza* (2ª ed.). Popular.
- Cacua, A. (1999). El general Santander, organizador de la educación en Colombia. *Investigación y Desarrollo Social*, (20), 13-42.
- Calle, G. (2014). Las habilidades del pensamiento crítico durante la escritura digital en un ambiente de aprendizaje apoyado por herramientas de la web 2.0. *Encuentros*, 12(1), 27-45.
- Carriazo, M. H., Mena, S. y Martínez, L. A. (2011). *Lectura crítica. Estrategias de comprensión lectora*. Ministerio de Educación del Ecuador.
- Castro, J. M., Segura, L., Alarcón, S. A. y Amador, J. C. (2014). *Ciencias sociales: una mirada desde el desarrollo humano hacia el pensamiento crítico*. Alcaldía Mayor de Bogotá.

- Cataño, G. (2015). *Educación y mundo rural. El caso de Boyacá*. Universidad Externado de Colombia.
- Chávez, M. (2016). *Pensamiento crítico. Concepciones y prácticas entre los maestros de cuarto grado de la jornada tarde en la Institución Educativa Distrital Nueva Zelandia* [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional]. <http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/1022>
- Château, J. (2017). *Los grandes pedagogos* (2ª ed.). Fondo de Cultura Económica.
- Cifuentes, J. E. y Camargo, A. L. (2016). La historia de las reformas educativas en Colombia. *Cultura, Educación y Sociedad*, 7(2), 26-37.
- Coombs, P. H. (1971). *La crisis mundial de la educación*. Península.
- Concepción, M. R. y Ramírez, F. (2014). *Rol del profesor y sus estudiantes en el proceso de enseñanza aprendizaje*. Uniautónoma.
- Contreras, J. O. y Hernández, A. C. (2019). *La educación en Colombia. Una perspectiva histórica*. Neogranadina.
- Copi, I. M. y Cohen, C. (2013). *Introducción a la lógica* (2ª ed.). Limusa.
- Córdoba, L. F. y Perdigón, B. S. (2017). *Desarrollo del pensamiento crítico en dos contextos escolares* [Tesis de maestría, Universidad La Gran Colombia]. <https://repository.ugc.edu.co/handle/11396/5064>
- Coseriu, E. (1982). *Teoría del lenguaje y lingüística general*. Gredos.
- Defensoría del Pueblo. (2019). *Cada hora son capturados 73 menores de edad en Colombia*. Recuperado de <http://www.defensoria.gov.co/es/nube/enlosmedios/3442/Cada-hora-son-capturados-73-menores-de-edad-en-Colombia.htm>
- Díaz, M. A. (2018). *Pensamiento crítico en el aprendizaje de las ciencias sociales a partir de prácticas de lectoescritura en política en grado once*. Universidad Externado de Colombia.
- Duque, J. (2000). *La misión de educar*. Eduque.
- Ennis, R. H. (2011). Critical Thinking: Reflection and Perspective. *Inquiry*, 26(1), 36-42.
- Fals, O. (2017). *Orlando Fals Borda. Campesinos de los Andes y otros escritos antológicos*. Universidad Nacional de Colombia.

- Fernández, O. L. y Ochoa, J. C. (2014). Planteamientos discursivos en torno a las reformas que incidieron en el diseño curricular de las ciencias sociales escolares en Colombia (1970-2010). *Virajes*, 16(2), 275-296.
- Flórez, M., Aguilar, A. J., Hernández, Y. K., Salazar, J. P., Pinillos, J. A. y Pérez, C. A. (2017). Sociedad del conocimiento, las TIC y su influencia en la educación. *Espacios*, 38(35), 39-51.
- García, M. G. (2014). Desarrollo del pensamiento crítico a través del currículo crítico. *Palabra*, 3, 48-57.
- García, L. y Niño, S. (2018). Percepciones sobre convivencia escolar y bullying en una institución educativa de Bogotá. *Cultura. Educación y Sociedad*, 9(1), 45-58.
- Gardner, H. (2014). *Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples* (10ª reimp.). Fondo de Cultura Económica.
- Gómez, G. (2018). *Uso de las redes sociales para el desarrollo del pensamiento crítico en el aprendizaje de la filosofía antigua* [Tesis de maestría, Universidad Icesi]. <https://biblioteca2.icesi.edu.co/cgi-olimp?oid=319639>
- Gómez, J. H. (2015). Las ciencias sociales escolares: entre la realidad y el deseo. *Voces y Silencios*, 6(2), 101-113.
- González, M. (2011). *La configuración histórica del saber pedagógico para la enseñanza de la historia en Colombia, trazos de un camino: 1870-2010* [Trabajo de grado de maestría, Pontificia Universidad Javeriana]. <https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/1629>
- Gramsci, A. (1967). *La formación de los intelectuales*. Grijalbo.
- Guerrero, C. A. (2011). *La incidencia de las reformas educativas en la enseñanza de la historia en Colombia, 1973-2007* [Trabajo de grado maestría, Universidad Nacional de Colombia]. <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/9364>
- Habermas, J. (2012). *Teoría y praxis. Estudios de filosofía social* (5ª ed.). Tecnos.
- Herrero, J. C. (2018). *Elementos del pensamiento crítico* (2ª ed.). Marcial Pons.
- Horkheimer, M. (2003). *Teoría crítica* (3ª reimp.). Amorrortu.

- Hurtado, M. F. y Moreno, N. (Comps.). (2011). ¿Qué función debe cumplir la enseñanza de las Ciencias Sociales en la escuela? Vicens Vives.
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar [ICBF]. (2015). *Adolescentes, jóvenes y delitos: “Elementos para la comprensión de la delincuencia juvenil en Colombia”*. Recuperado de <https://repository.oim.org.co/bitstream/handle/20.500.11788/1647/95.%20Boletín%20ICBF%20Delincuencia%20Juvenil.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Íñiguez, L. (Ed.). (2006). *Análisis del discurso. Manual para las ciencias sociales* (2ª ed.). UOC.
- Jaim, G. J. (2005). *La tragedia educativa* (15ª reimp.). Fondo de Cultura Económica.
- (2020). *Educación: la tragedia continúa*. Sudamericana.
- Jaramillo, R. A. (2015). *La calidad de la educación: los léxicos de la deshumanización*. Desde Abajo.
- Jiménez, M. A., Angelini, M. L. y Tasso, C. (Eds.). (2020). *Orientaciones metodológicas para el desarrollo del pensamiento crítico*. Octaedro.
- Kalmanovitz, S., Parra, R., Peña, I. E., Restrepo, G. y Restrepo, O. (2000). *Historia social de la ciencia en Colombia. Ciencias Sociales* (Tomo IX). Tercer Mundo.
- Lander, E. (2001). Pensamiento crítico latinoamericano: la impugnación del eurocentrismo. *Sociología*, (15), 13-25.
- Lara, J. M. y Rodríguez, E. (2016). Fomento del desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de grado décimo desde situaciones cotidianas en la asignatura de Filosofía. *Educación y Humanismo*, 18(31), 343-357.
- León, M. (2021). Evaluación formativa: el papel de retroalimentación en el desarrollo del pensamiento crítico. *Maestro y Sociedad*, 18(2), 563-571.
- López, G. (2012). Pensamiento crítico en el aula. *Docencia e Investigación*, 37(22), 41-60.
- Mackay, R., Franco, D. E. & Villacis, P. W. (2018). El pensamiento crítico aplicado a la investigación. *Universidad y Sociedad*, 10(1), 336-342.

- McLaren, P. (1997). *Pedagogía crítica y cultura depredadora. Políticas de oposición en la era posmoderna*. Paidós.
- (2003). *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. Siglo XXI.
- Malagón, L. A., Rodríguez, L. H. y Nández, J. J. (2019). *El currículo: fundamentos teóricos y prácticos*. Universidad del Tolima.
- Maldonado, C. E. (2017). *Pensar lógicas no clásicas*. Universidad El Bosque.
- Martínez, L. (2011). Estrategias de fundamentación de la teoría crítica: Horkheimer, Adorno y Habermas. *Pensar. Epistemología y Ciencias Sociales*, (6), 65-79.
- Martínez, A., Noguera, C. E. y Castro, J. O. (2013). *Currículo y modernización. Cuatro décadas de educación en Colombia* (4ª ed.). Magisterio.
- Medina, F. (2017). *Programa Critical para desarrollar pensamiento crítico en estudiantes de cuarto de secundaria de una institución educativa del Callao* [Trabajo de grado pregrado, Universidad San Ignacio de Loyola]. <http://repositorio.usil.edu.pe/handle/USIL/2997>
- Meseguer, J. (2016). *Pensamiento crítico: una actitud*. Unir.
- Miklos, T. (2019). Modelos innovadores para la educación básica en México. *Interdisciplinaria de Estudios Latinoamericanos*, 3(1), 103-116.
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2002). *Serie lineamientos curriculares Ciencias Sociales* [Archivo PDF]. http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-339975_recurso_1.pdf
- (2004). *Formar en ciencias: ¡el desafío! Lo que necesitamos saber y saber hacer* [Archivo PDF]. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-81033_archivo_pdf.pdf
- (2006a). *Estándares básicos de competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas* [Archivo PDF]. http://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-340021_recurso_1.pdf
- (2006b). *El arte de aprender a pensar* [Archivo PDF]. http://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-132560_recurso_pdf_calidad_preescolar.pdf
- (2015). *Colombia, la mejor educada en el 2025. Líneas estratégicas de la política educativa del Ministerio de Educación Nacional* [Archivo

- PDF]. https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-356137_foto_portada.pdf
- (2016). *Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026. El camino hacia la equidad y la calidad* [Archivo PDF]. http://www.plandece-nal.edu.co/cms/media/herramientas/PNDE%20FINAL_ISBN%20web.pdf
- Montero, G. (2016). Legislación educativa en asuntos curriculares de la educación básica secundaria en Colombia (1991-2015). *Humanidades, Educación y Comunicación Social*, 10(20), 157-175.
- Montes, A. J., Lago, D. y Lago, C. (2018). De la organización del sistema educativo colombiano en la Ley 115 de 1994 a la estandarización del currículo en el nivel básico: discursos y realidades. *Espacios*, 39(25), 21-32.
- Morales, M. y López, V. (2019). Políticas de convivencia escolar en América Latina: Cuatro perspectivas de comprensión y acción. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27(5), 1-28.
- Moreno, N., Rodríguez, L. A., Sánchez, J. D., Hurtado, M. F. y Cely, A. (2011). *¿Qué función debe cumplir la enseñanza de las ciencias sociales en la escuela?* Grupo Interinstitucional de Investigación Geopaideia.
- Moreno, R. (2016). *La conjura de los ignorantes. De cómo los pedagogos han destruido la enseñanza* (3ª ed.). Pasos Perdidos.
- Narvárez, H. (2017). *Estrategias pedagógicas para el desarrollo del pensamiento crítico en el aprendizaje de las ciencias sociales* [Tesis de maestría, Universidad de Guayaquil]. <http://repositorio.ug.edu.ec/handle/redug/27059>
- Nieto, M. (Ed.). (2017). *Los retos de la Colombia contemporánea. Miradas disciplinares diversas en las ciencias sociales*. Universidad de los Andes.
- Núñez, S., Ávila, J. E. y Olivares, S. L. (2017). El desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes universitarios por medio del Aprendizaje Basado en Problemas. *Revista Iberoamericana de Educación Superior [RIES]*, 8(23), 84-103.
- Ocampo, J. F. (2016). *La educación: de la Colonia al siglo XX. Confrontaciones ideológicas y políticas*. Aurora.

- Ortiz, A. (2013). *Modelos pedagógicos y teorías del aprendizaje*. De la U.
- Parra, E. D. (2019). Las ciencias sociales escolares y la enseñanza de la historia. Una reflexión a propósito del Bicentenario. *Experiencias Investigativas y Significativas*, 5(5), 77-90.
- Patiño, Z. L. y Buitrago, O. (2016). *Perspectivas de la enseñanza de las Ciencias Sociales y la Educación Geográfica en Colombia*. Universidad del Valle.
- Patiño, S. E. & Portela, G. A. (2015). *Propuesta pedagógica para el desarrollo del pensamiento crítico desde la didáctica de la literatura* [Trabajo de grado pregrado, Corporación Universitaria Minuto de Dios]. <https://repository.uniminuto.edu/handle/10656/3356>
- Pérez, G., Bazalar, J. y Arhuis, W. (2021). Diagnóstico del pensamiento crítico de estudiantes de educación primaria de Chimbote, Perú. *Educare*, 25(1), 1-11.
- Pinedo, I. A. (2013). El ideal de pensar críticamente: promesas y realidades. *Panorama*, 7(13), 59-72.
- Priest, S. (2014). Què tenen de científic les ciències socials? La complexitat de mesurar el comportament humà. *Mètode*, (84), 57-63.
- Prieto, F. H. (2018). El pensamiento crítico y autoconocimiento. *Revista de Filosofía*, 74, 173-191.
- Pumarejo, E. y Martínez, D. (2013). *El pensamiento crítico como estrategia pedagógica en el proceso de enseñanza y aprendizaje*. Universidad Popular del Cesar.
- Puyana, G. (2014). *¿Cómo somos? Los colombianos. Reflexiones sobre nuestra idiosincrasia y cultura* (3ª reimp.). Panamericana.
- Quiceno, H. (2012). *Crónicas históricas de la educación en Colombia* (2ª ed.). Magisterio.
- Quiñones. B. y Salas, M. R. (2019). *Pensamiento crítico como estrategia para mejorar el desempeño académico desde el área de ciencias sociales* [Tesis de maestría, Universidad de la Costa]. <https://repositorio.cuc.edu.co/handle/11323/5922>
- Red Interamericana de Educación Docente [RIED]. (2015). *Pensamiento crítico, un reto del docente del siglo XXI*. Organización de los Estados Americanos [OEA].

- Reyes, J. A., Mellizo, N. A. y Ortega, A. (2017). *Pensamiento crítico y rendimiento académico en contextos educativos rural y urbano* [Tesis de grado maestría, Universidad de Manizales]. <https://ri-dum.umanizales.edu.co/xmlui/handle/20.500.12746/768>
- Rivas, S. (2018). *Acaba Colombia. Motivos para apagar e irnos*. Planeta.
- Robles, P. (2019). La formación del pensamiento crítico: habilidades básicas, características y modelos de aplicación en contextos innovadores. *Rehuso*, 4(2), 13-24.
- Rodríguez, J. P. (2020). *Aprendizaje basado en problemas mediado por las TIC para promover la capacidad de resolver problemas en los estudiantes de grado undécimo de la Institución Educativa Antonio José de Sucre* [Tesis de maestría, Universidad Icesi]. https://repository.icesi.edu.co/biblioteca_digital/handle/10906/85556
- Rojas, L. A. y Linares, E. N. (2018). *Fortalecimiento del pensamiento crítico a través de la escritura de crónicas literarias* [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Javeriana]. <https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/35298>
- Ruiz, O. E. (2018). *Configuración de las ciencias sociales escolares en Colombia. Entre la autonomía y el control* [Tesis de maestría, Universidad Externado de Colombia]. <https://bdigital.uexternado.edu.co/handle/001/1314>
- Saiz, C. (Coord.). (2009). *Pensamiento crítico: conceptos básicos y actividades prácticas*. Pirámide.
- Sandoval, L. E. y Otálora, M. C. (2017). Análisis económico de la violencia doméstica en Colombia, 2012-2015. *Civilizar Ciencias Sociales y Humanas*, 17(33), 149-162.
- Santamaría, D. A. y Espitia, L. K. (2019). *Estado del arte sobre pensamiento crítico y estrategias didácticas en aulas universitarias de Colombia periodo 2013-2018* [Trabajo de grado pregrado, Universidad de La Salle]. https://ciencia.lasalle.edu.co/lic_lenguas/863/
- Saro, M. (2019). *¿Una nueva educación es posible en las escuelas tradicionales?* [Tesis de maestría, Universidad de Cantabria]. <https://repositorio.unican.es/xmlui/handle/10902/16055>
- Sausser, F. (2004). *Escritos de lingüística general*. Gedisa.
- Serrano, E. (2016). *¿Por qué fracasa Colombia? Delirios de una nación que se desconoce a sí misma* (3ª ed.). Planeta.

- Silva, O. (2018). Investigar históricamente las disciplinas y los saberes escolares: el caso de la enseñanza de las ciencias sociales en Colombia. *Pedagogía y Saberes*, 49, 81-93.
- Schunk, D. H. (2012). *Teorías del aprendizaje* (6ª ed.). Pearson.
- Stolowicz, B. (2007). Los desafíos del pensamiento crítico. *Periferias*, 11(15), 11-23.
- Tamayo, O. E., Zona, J. R. y Loaiza, Y. E. (2014). *Pensamiento crítico en el aula de ciencias*. Universidad de Caldas.
- (2015). El pensamiento crítico en la educación. Algunas categorías centrales en su estudio. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 11(2), 111-133.
- Tapia, M. R. (2020). Un itinerario digital para el aprendizaje-servicio ubicuo. *Iberoamericana de Educación a Distancia [RIED]*, 23(1), 111-128.
- Torrejano, R. H. (2011). Ruta de una reforma: la educación entre el plan de Antonio Moreno y Escandón y la reforma de Francisco de Paula Santander. *Revista Mutis*, 1(1), 47-73.
- (2015). La educación que merecemos no es la educación que tenemos: el problema de la falta de calidad en la educación básica y secundaria en Colombia 1903-1933. *Jangwa Pana*, 14, 59-74.
- Torres, M. (2018). *Colombia, una nación contrahecha*. DGP.
- Torres, S. A. y Cruz, R. M. (2020). *Proponer el desarrollo del pensamiento crítico por medio de la implementación de la cátedra de filosofía, el trabajo colaborativo y una rutina de pensamiento con el fin de fortalecer el desarrollo integral de los estudiantes del colegio San Pedro Claver* [Tesis de maestría, Universidad Cooperativa de Colombia]. <https://repository.ucc.edu.co/handle/20.500.12494/18446>
- Toro, E. E., Ponce, R., Ramírez, R. y Navia, J. G. (2019). Pensamiento crítico-complejo-innovador: reencuentro con una nueva pedagogía. *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 7(14), 1-16.
- Trujillo, A. L. y Flórez, E. F. (2018). *Concepciones sobre el pensamiento crítico mediado por TIC y su impacto en el proceso de enseñanza-aprendizajes en los estudiantes de Colombia* [Trabajo de grado especialización, Universidad Nacional Abierta y a Distancia]. <https://repository.unad.edu.co/handle/10596/24086>

- Van Dijk, T. (2006). El estudio del discurso. En T. Van Dijk (Comp.), *El discurso como estructura y proceso* (pp. 21-66). Gedisa.
- Vega, R. (2011). *Un mundo incierto, un mundo para aprender y enseñar*. Impresol.
- (2013). *Capitalismo y despojo. Perspectiva histórica sobre la expropiación universal de bienes y saberes*. Impresol.
- Vélez, C. F. (2013). Una reflexión interdisciplinar sobre el pensamiento crítico. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 9(2), 11-39.
- Verón, E. (1969). *El surgimiento de las ciencias sociales*. Centro Editor de América Latina [CEAL].
- Villarini, A. R. (2003). *Teoría y pedagogía del pensamiento crítico* [Archivo PDF]. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/pp/v3-4/v3-4a04.pdf?>
- Wacquant, L. (2010). *Las dos caras de un gueto: ensayos sobre marginalización y penalización*. Siglo XXI.
- Wallerstein, I. (Coord.). (2013). *Abrir las ciencias sociales* (11ª reimp.) Siglo XXI.
- Wiggershaus, R. (2015). *La Escuela de Fráncfort* (2ª reimp.). México: Fondo de Cultura Económica.
- Zuleta, E. (2008). *Lógica y crítica* (5ª ed.). Hombre Nuevo.
- (2009). *Educación y democracia* (9ª ed.). Hombre Nuevo.

FACULTAD DE ARTES (UAQ) A 70 AÑOS: PLANEACIÓN EDUCATIVA Y POSGRADOS

Sergio Rivera Guerrero*, Luz de Lourdes Álvarez Arquieta**, Pamela Soledad Jiménez Draguicevic***, José de Jesús Fernández Malvárez**** y Juan Granados Valdéz*****

*Doctor en Artes. Profesor-investigador de la Facultad de Artes de la Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ).

serivera@uaq.mx

ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-2433-3059>

**Doctora en Administración de Organizaciones. Profesora-investigadora de la Facultad de Artes de la UAQ.

luz.alvarez@uaq.mx

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1076-295X>

***Doctora en Artes. Profesora-investigadora de la Facultad de Artes de la UAQ.

pamela.jimenez@uaq.mx

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3792-3437>

****Maestro en Estudios Arqueológicos. Profesor-investigador de la Facultad de Artes de la UAQ.

jose.dejesus.fernandez@uaq.mx

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6687-0805>

*****Doctor en Artes. Profesor-investigador de la Facultad de Artes de la UAQ.

juan.granados@uaq.mx

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4020-9055>

Recibido: 11 de marzo 2024.

Aceptado: 25 de marzo 2024.

Resumen

El presente artículo busca dar cuenta del desarrollo de la labor educativa de la FA a 70 años de su fundación, con principal énfasis en los recientes programas educativos de posgrado, las características y naturaleza de éstos y su condición actual. Así, se suman algunas referencias a las acciones recientes y varias reflexiones que permitan vislumbrar el posible horizonte de la formación académica en las artes para el futuro.

Palabras clave: Artes, facultad, proyectos, maestría, doctorado.

Abstract

This article seeks to account for the development of the educational work of the FA 70 years after its foundation, with main emphasis on the recent postgraduate educational programs, the characteristics and nature of these and their current condition. Thus, some references to recent actions and several reflections are added that allow us to glimpse the possible horizon of academic training in the arts for the future.

Keywords: Arts, faculty, projects, master's, doctorate.

Introducción

La Facultad de Artes tiene una historia importante en el plano de la formación, vinculación e investigación artística nacional. Si bien no fue hasta 1953 cuando nació oficialmente bajo el nombre de Instituto de Bellas Artes, sus aportes al campo desde entonces no han sido pocos. Revistas como *Bellas Artes en la Universidad* (1990-1993), *EBA Áurea* (1995-1998) *Artelugio* (2001-2005) y *Ouroboros* (2013-2017), *Miradas Doctas* (2017) que se transformaría en *Hartes*, actual revista de la facultad, que además cuenta con ISSN y proceso de dictaminación por

doble pares ciegos, dan luces de que lo que se hacía y se hace en esta facultad no es únicamente producir arte (Granados y Fernández, 2022).

A la par de estas revistas, y acompañado por el desarrollo natural de la demanda de licenciaturas, la oferta de posgrado nació y creció. Actualmente, la Facultad de Artes cuenta con cinco maestrías y un doctorado en Centro Universitario y una maestría en San Juan del Río; sin embargo, por sus aulas han pasado otro doctorado que precedió al actual, así como dos especialidades (diseño web y proyectos artísticos) y otra maestría que, a la luz de los nuevos cambios en la sociedad y la demanda actual, cerraron sus puertas para dar paso a la actual oferta.

Historia de los programas educativos de la FA

En 1953 se uniría a la lista de Facultades de la naciente UAQ el Instituto de Bellas Artes, posteriormente Escuela de Bellas Artes y luego Facultad de Bellas Artes. En ese año se estableció en el edificio de “La Academia” una Escuela de Música. Empezaron a impartirse clases de danza, dibujo y modelado junto a piano, cuerdas y canto. Siguieron los planes para abrir el Instituto de Bellas Artes con formación en arquitectura, pintura, escultura. En ese mismo año se abrió la Escuela de Música Sacra y el Conservatorio Libre de Música, José Guadalupe Velázquez. En una placa instalada en el antiguo edificio se lee: “Universidad de Querétaro. Escuela de Música. Inaugurada por el C. Gobernador del Estado Octavio S. Mondragón, siendo Rector el C. Fernando Díaz Ramírez. 1953”.

En 1956 se inició, en el Instituto de Bellas Artes, la Escuela de Teatro por Hugo Gutiérrez. En 1959 se incorporó al Instituto de Bellas Artes la especialidad de la danza: ballet clásico, danza regional y danza autóctona. En la Escuela de teatro se empezaron a impartir clases de dirección e historia del teatro impartidas por el propio Hugo Gutiérrez. También hubo clases de escenografía y de actuación.

En 1963 el Instituto de Bellas Artes contaba con cuatro escuelas: Teatro, Música, Danza y Artes Plásticas. En 1964 hubo un homenaje en memoria de Germán Patiño por parte de los alumnos y maestros

de Artes Plásticas. Se integró nuevamente la Orquesta de Cámara del Instituto de Bellas Artes. Se pidió que como homenaje se dedicara un aula al Maestro Agustín González director de la sección de Música de la Academia de Bellas Artes. Se organizó el día del Arte que marcó un resurgimiento del arte en Querétaro. Este día marcaba la difusión de lo producido en el Instituto de Bellas Artes ante el pueblo. Hubo danza, conferencias, poesía. En 1966 se eligió a Juan Servín Muñoz como director de Bellas Artes. Planteó la necesidad de reorganizar el plan de estudios del Departamento de música para que adquiriera el carácter de un verdadero conservatorio.

En 1970 la UAQ obtuvo el resguardo del edificio de “La Academia”, que conserva hasta ahora. Se fundó el Coro Filarmónico de la UAQ por Felipe de las Casas que hacía música coral: canto gregoriano, polifonía, canto clásico, música folclórica, compositores contemporáneos y otros. En 1974 se creó el grupo de Ballet Universitario de Querétaro, siendo su directora Patricia Rubio y Sánchez. En 1977 se creó la Compañía Universitaria de Teatro Arlequín, dirigida por Víctor Osorio Torres. En 1978 el Mtro. Felipe de las Casas era el director del Instituto de Bellas Artes. Se presentó un proyecto para crear un Bachillerato en Artes: en música, teatro o danza para que los egresados educasen a los niños de primaria y secundaria.

En 1990 se eligió al Profesor Luis Olvera Montaña como director interino de la Escuela de Bellas Artes. Cambiaron los planes de estudio del área de Música. En 1991, en el Consejo Universitario, se aprobó la creación de la Licenciatura en Artes Visuales con especialidades en Diseño Gráfico o Artes Visuales o Educación en Diseño o Educación en Artes Plásticas. En 1992 se crearon las carreras de Técnico Teatral y Técnico en Artes Plásticas. El proyecto de Licenciatura en Artes Escénicas sería sujeto de un estudio. En 1993, en el Consejo Universitario, se dio un acuerdo favorable de modificación al plan de estudios de la Carrera de Técnico Teatral. En 1994 Roberto González García sustituyó al Profesor Luis Olvera en la dirección de la Escuela de Bellas Artes. En 1995 fue aprobado el proyecto de reestructuración del Plan de Estudios de la carrera de Técnico Teatral, la que comprende el cambio de título de “Técnico Teatral” por el de “Técnico en Actuación a nivel

medio superior”. En 1996 fue aprobado el Proyecto de Actualización de la Licenciatura en Artes Visuales y Proyecto de actualización de la Licenciatura en Música. Se aprobó el Plan de Estudios de la Carrera de Técnico Ejecutante Instrumentista. Se impartió un curso de Nivelación Académica para obtener el título de Licenciado en Música con línea terminal en instrumento. Se aprobó la línea terminal en Composición Musical dentro de la Licenciatura en Música. En 1997 se aprobó la seriación de materias para la Licenciatura en Artes Virtuales. En 1998 se aprobó la Maestría en Artes. Estudios de Arte Moderno y Contemporáneo. A resultas de esta Maestría se puede cambiar el nombre de Escuela a Facultad de Bellas Artes.

En 2000 se modificó la *currícula* de la Maestría en Arte: Estudios de Arte Moderno y Contemporáneo. En 2003 se modificó el Plan de Estudios de la Carrera de Técnico en Actuación a nivel medio superior que incluyó el cambio de nombre a Técnico Superior en Actuación. En 2004 se aprobó en el Consejo Universitario la Licenciatura en Artes Escénicas con líneas terminales en actuación, ballet y danza. Se aprobó la Licenciatura en Docencia del Arte Escénico. En 2005 se solicitó evaluación de CIEES para varias carreras de la Facultad. Se realizó una exposición de obra de la FBA en otras Facultades de la UAQ. En 2008 el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (CO-PAES) nombró a la FBA como organismo acreditador de las Facultades de Bellas Artes del país. Se abrió el Centro de Arte Bernardo Quintana Arriola.

En 2010 se inauguró una escuela de música para niños, escuela de iniciación musical, dependiente de la Facultad de Bellas Artes. En esta década se creó la Especialidad en Proyectos Artísticos. Se reestructuró la Licenciatura en Docencia del Arte. En 2012 se creó de la Especialidad en Diseño Web. En 2014 se creó la línea terminal en Canto de la Licenciatura en Música. Se creó la Maestría en Arte Contemporáneo y Cultura Visual. En 2016 se creó el Programa de Maestría en Dirección y Gestión de Proyectos Artísticos y Culturales. Se creó la Licenciatura en Arte Danzario con líneas terminales en Ballet y Danza Contemporánea, teniendo sus antecedentes en la Licenciatura en Artes Escénicas con líneas terminales en Actuación y Arte Danzario.

Se conformó la Licenciatura en Actuación, la cual también tenía sus antecedentes en Artes Escénicas con las nombradas líneas terminales. En 2017 se crearon las maestrías en Diseño y Comunicación Hipermedial y en Estudios de Género. Se creó el programa del Doctorado en Artes. Se reestructuró la Licenciatura en Artes Visuales con Especialidad en Artes Pláticas. Nació la revista “Miradas Doctas”. En 2018 se creó la Licenciatura en Composición Musical para Medios Audio Visuales y Escénicos. En 2019 se creó el programa de Maestría en Arte para la Educación.

La oferta actual de posgrado de FA

El primer posgrado de la Facultad fue en el año 2000 con la creación de la Maestría en Arte Moderno y Contemporáneo. Se sucedieron después varias versiones de esta maestría. La Maestría en Arte Contemporáneo y Cultura Visual (MAC). Esta fue aprobada por unanimidad el 28 de agosto de 2014, por el H. Consejo Universitario de la Universidad Autónoma de Querétaro, órgano máximo de esta casa de estudios.

Este programa tuvo por objetivo el “formar profesionales vinculados con la imagen y la mirada en el arte contemporáneo, que problematicen, analicen y conceptualicen la cultura visual, desde el análisis teórico, la crítica y la investigación” (Documento Fundamental Maestría en Arte Contemporáneo y Cultura Visual, 2014). A través de este, buscaba entonces fortalecer el conocimiento en torno a las nuevas tendencias del arte contemporáneo, a partir de dotar de herramientas teóricas y metodológicas a sus estudiantes. Entre sus fortalezas, se destacó por apoyar la producción creativa de la comunidad artística, profesionalizando así el conocimiento y las formas de aproximación al arte y desde el arte. Resultado de esto, se articularon nuevos discursos sobre la cultura visual contemporánea, así como nuevas preguntas e interpretaciones sobre las necesidades estéticas del artista y la sociedad que lo acogía.

La MAC se estableció bajo una modalidad escolarizada, en un plan semestral, con duración de 2 años y en modalidad de ingreso generacional. El Programa de Estudio (PE) se orientó a la investigación

y otorgó a quienes cumplieron con lo requerido el título de “Maestro en Arte Contemporáneo y Cultura Visual”. Sus aspirantes debían contar con conocimientos específicos en alguna disciplina artística, estética o historia del arte, en tanto que buscaba desarrollar sus habilidades, valores, actitudes y capacidades para garantizar que, al egresar, pudieran colaborar en el desarrollo de la cultura artística y, a razón de esto, desempeñarse con responsabilidad en el ámbito profesional como investigadoras e investigadores cualificados.

El Segundo posgrado en la Facultad de Artes, aún vigente, fue la Maestría en Dirección y Gestión de Proyectos Artísticos y Culturales (MPA). Nació en la entonces Facultad de Bellas Artes, el 30 de junio de 2016, fecha en que el H. Consejo Universitario aprobó su creación en sesión ordinaria. Actualmente se encuentra en proceso de reestructuración. Su objetivo gira en torno a:

Formar maestros(as) con capacidad de diseñar, planear y estructurar proyectos artístico-culturales que les permitan desarrollar su potencial de líderes de proyectos como directores y gestores de arte y cultura a partir de una formación integral y con un alto apego a los valores éticos, respeto por la diversidad cultural y equidad de género, en donde eleven su capacidad de organizar, delegar y supervisar tareas propias de un director de proyectos, estimulando el debate de los dilemas relacionadas con la gestión cultural, la producción, comercialización y consumo de productos y servicios artísticos y culturales con un enfoque sustentable en los sectores público y privado a nivel local, nacional e internacional (Documento Fundamental Maestría en Dirección y Gestión de Proyectos Artísticos y Culturales, 2016).

Entre sus fortalezas destacan la enseñanza de metodologías y herramientas adecuadas para el diseño y evaluación de proyectos artísticos y/o culturales, el desarrollo de competencias y habilidades para la comprensión de procesos creativos y la orientación que se brinda al estudiantado sobre la naturaleza y procesos para la gestión artística y cultural. Asimismo, este posgrado tiene a bien brindar a las y

los estudiantes elementos teóricos y prácticos que le permitan mejorar su capacidad de conocer, interpretar y comprender diferentes componentes del ámbito de la gestión y las políticas públicas, lo que le facilita el poder formular proyectos pertinentes en virtud de las tendencias y retos actuales del mundo artístico y cultural.

La MPA es de modalidad escolarizada, tiene un plan semestral y una duración de 2 años. Su carácter es generacional y su orientación profesionalizante. Otorga el título de Maestro(a) en Dirección y Gestión de Proyectos Artísticos y Culturales. Actualmente se encuentra acreditada por los CIEES y tiene registro vigente en el Sistema Nacional de Posgrados (SNP) del CONACHYT). Actualmente, se encuentra en curso la cuarta generación. Por sus aulas han pasado profesionales de la gestión en activo, tales como Pablo Alejandro Cabral, actual director de Enlace y Desarrollo Universitario de la Secretaría de Extensión y Cultura Universitaria (SECU) de la UAQ; Noemí Nancy Martínez Osorio, coordinadora de la Licenciatura en Artes Visuales de la Facultad de Artes de la UAQ; Ismael Vázquez Rivera, coordinador de la Licenciatura en Música de la Facultad de Artes de la UAQ; Paulina Arenas Pérez, coordinadora de la Licenciatura en Docencia del Arte de la Facultad de Artes de la UAQ; Luis Eduardo Núñez, coordinador de la Escuela de Iniciación Musical Matutino de la Facultad de Artes de la UAQ; entre otros.

El tercer posgrado con mayor antigüedad es la Maestría en Diseño y Comunicación Hipermedial (MDC). Este fue presentado y aprobado por el H. Consejo Universitario el 30 de junio del 2016 y actualmente se encuentra trabajando en su reestructuración. Su objetivo general es:

Complementar la formación de profesionales con la capacidad de analizar, diseñar, proponer y ejecutar estrategias de comunicación hipermedial en medios emergentes, que les permitan organizar la información para liderar, coordinar y desarrollar proyectos de comunicación estratégica con tendencias y tecnologías innovadoras para transformar la realidad local, regional y nacional Promover y elevar el nivel de formación integral con el fin de que sean capaces de identificar oportunidades, seleccio-

nar estrategias, diseñar y producir mensajes de comunicación hipermedial a través del análisis, evaluación y creación de los diferentes productos, considerando los distintos factores y procesos de desarrollo e implementación, la importancia de la calidad y la innovación, en un ejercicio profesional de ética, respeto por la diversidad cultural y con enfoque social y sustentable (Maestría en Diseño y Comunicación Hipermedial Documento Fundamental, 2016).

En tanto PE enfocado a la profesionalización del diseño y la comunicación, se caracteriza por formar maestros proactivos y con alto compromiso social y ético, capaces de emplear tecnologías de la comunicación y la información orientadas a proyectos. Entre sus proyectos más emblemáticos, encontramos el rediseño del Portal WEB de la Facultad de Artes, proyecto ejecutado por el Mtro. Luis Alfredo López Cañas; la implementación de un modelo de digitalización para la preservación, gestión y distribución del Patrimonio Documental. Caso de aplicación: Hemeroteca del Archivo General del Estado de Querétaro, proyecto ejecutado por el Mtro. José Olvera Trejo; así como un prototipo de sistema de gestión escolar hipermedial para la administración de servicios académicos, llevado a cabo por el Mtro. Mauricio González Méndez.

Esta maestría se oferta en modalidad escolarizada, con un plan semestral, una duración de 2 años y un ingreso generacional. Es de orientación profesionalizante y el grado que otorga es el de Maestra/o en Diseño y Comunicación Hipermedial. Cabe señalar que este PE está acreditado por los CIEES y se encuentra trabajando para integrarse en un futuro cercano al SNP.

La Maestría en Estudios de Género (MEG), cuarto posgrado de este nivel nacido en la Facultad de Artes se aprobó por el órgano máximo de la Universidad, el H. Consejo Universitario, el 26 de enero de 2017 en sesión ordinaria. Recientemente se reestructuró y se aprobó su nuevo Documento Fundamental el 29 de septiembre del 2022 por la misma instancia. Su objetivo gira en torno a:

La formación de recursos humanos con herramientas teórico metodológicas provenientes del campo disciplinario de los Estudios de Género. La Maestría tiene como uno de sus objetivos promover la diversidad de miradas comprometidas con el cambio social y que éstas puedan ser transmitidas a otras instituciones, organizaciones y sociedades mediante la realización de un trabajo transdisciplinario que articule los Estudios de Género con los estudios Culturales y los Estudios del Cuerpo, a partir de estos saberes, el estudiantado estará en condiciones de aplicar activamente los conocimientos y habilidades adquiridas en el ámbito de la intervención social, cultural y artística (Maestría en Estudios de Género Documento Fundamental, 2022).

Al ser un PE orientado a la formación sobre la implicación del género en la sociedad, se priorizan la enseñanza de conceptos útiles para la atención de problemas sobre las desigualdades, así como las categorías asociadas a los estudios del género, el feminismo, las formas de violencia y desigualdad, corporalidades y diversidad, entre otros. De tal suerte, se busca que el estudiantado que egresa del programa cuente con conocimientos teóricos y prácticos que le permitan problematizar fenómenos sociales desde diversas formas de aproximación al conocimiento, así como herramientas metodológicas que para el desarrollo de proyectos de intervención en materia (o con perspectiva) de género.

La MEG es de modalidad escolarizada, tiene un plan semestral y una duración de 2 años. Su modalidad de ingreso es generacional y su orientación profesionalizante, igual que la MPA. El título que otorga es el de Maestra/Maestro en Estudios de Género. Actualmente está acreditada por el PNPC y adscrita en el SNP.

La quinta maestría que tuvo lugar en la Facultad de Artes fue la Maestría en Estudios Interdisciplinarios en Arte y Humanidades, que fue aprobada por el H. Consejo Universitario el 26 de septiembre de 2019. Aunque, Antes de la Maestría en Estudios Interdisciplinarios en Arte y Humanidades, se conformó la Maestría en Arte para la Educación. Sin embargo, este PE se destacó también como el primero ofertado en el

campus San Juan del Río, como una alternativa para extender la oferta de posgrado más allá de la capital queretana.

Este PE tiene por objetivo:

Orientar el análisis y metodologías interdisciplinarias en arte y humanidades a partir de una formación integral, con responsabilidad social, equidad de género y respeto por la diversidad cultural, para generar comunidades de estudio sustentables que incidan sobre las diversas problemáticas de los fenómenos culturales en espacios del ámbito regional, nacional e internacional (Maestría en Estudios Interdisciplinarios en Arte y Humanidades, Documento Fundamental, 2019).

Se destaca por formar estudiantes interesados en abordar temas relacionados al arte y las humanidades a través de investigaciones críticas, con un enfoque multi o interdisciplinar, que parcan de estudios teórico-filosóficos. A través de este PE, se busca fomentar el trabajo individual y colaborativo a través de proyectos que den cuenta de problemáticas sociales.

La MEI (por sus siglas) se oferta en modalidad escolarizada, en un plan semestral, tiene una duración de 2 años y su ingreso es generacional. A diferencia de todos los PE antes descritos (MAC, MPA, MDC y MEG), este PE está orientado a la investigación. El título que otorga es el de Maestra/o en Estudios Interdisciplinarios en Arte y Humanidades. Actualmente se encuentra trabajando para integrarse en futuras convocatorias en el SNP, así como realizar su proceso de acreditación por CIEES, que se estima se concrete en el 2024.

La Maestría en Artes es la más joven de nuestra de Facultad. Su creación fue aprobada por el H. Consejo Universitario el 26 de agosto del 2021, iniciando actividades con su primera generación en agosto de 2022. Este PE tiene como finalidad promover el conocimiento de fenómenos artísticos contemporáneos, a través del estudio de viejas y nuevas líneas de conocimiento desde y para las artes.

El objetivo de la MAR (por sus siglas) es que:

Los egresados adquieran conocimientos, habilidades y actitudes, disciplinares y de investigación que les permitan con-

signar, interpretar e interpelar los fenómenos artísticos contemporáneos, generando y aplicando nuevas líneas de conocimiento desde las artes y para las artes: escénicas, visuales o musicales; a través de proyectos que les permitan vincularse e incidir en los distintos sectores sociales y culturales, por medio de acciones y programas en la sensibilización y la crítica de los problemas actuales en las artes y las humanidades (Maestría en Artes, documento Fundamental, 2021).

De manera particular, se busca promover el diálogo y la crítica sobre las artes y la estética a la luz de contextos particulares y/o como actividades culturales situadas. Se destaca por fomentar el desarrollo de investigaciones críticas que den cuenta de las tendencias actuales de y sobre las artes, desarrollando así análisis que repercutan socialmente a la vez que permitan a quienes egresan de esta, incorporarse a sectores sociales y culturales con una perspectiva más amplia sobre el quehacer artístico.

La Maestría en Artes es de modalidad presencial, de carácter disciplinario y su orientación es de investigación. Se oferta en un plan semestral y tiene una duración de 2 años. El título que otorga es el de Maestra/o en Artes y maneja como líneas de especialización: música, artes escénicas y artes visuales. Su ingreso es generacional y actualmente cursa la primera generación.

A nivel de doctorado, el primero que albergó la Facultad de Artes fue el Doctorado en Artes, aprobado por el H. Consejo Universitario en sesión ordinaria el 23 de febrero del 2017. Su primera convocatoria fue para ingresar en agosto de 2018 y fueron admitidos ocho aspirantes. Su objetivo gira en torno a:

Crear condiciones para la formación de recursos humanos con competencia en la generación y aplicación del conocimiento en Artes y su relación con la Ciencia, la Tecnología, la Estética y el Pensamiento, mediante el análisis, la reflexión, la crítica, la conceptualización y la teorización; e incorporación de los egresados en los distintos sectores sociales y culturales para hacer

de esta sociedad una más crítica y humanista por medio de la comprensión de nuevos criterios de sensibilización respecto de las actividades productivas y propuestas creadoras artísticas, a partir de las nuevas tecnologías, en el marco del respeto por la diversidad, la multiculturalidad y el medio ambiente, el compromiso con el medio sociocultural, la justicia, la honestidad, la diversidad, la pluralidad, la flexibilidad, la transigencia y la responsabilidad, como recursos para atender las problemáticas sociales y culturales de nuestro tiempo (Doctorado en Artes, Documento Fundamental, 2017).

Se ofertó en modalidad escolarizada, bajo un plan semestral y con una duración de 4 años. Su oferta se planteó para ser generacional y su orientación es de investigación, ofreciendo el título de Doctor/a en Artes. Sin embargo, este PE se cerró tras su primera generación, dando pie a un nuevo doctorado.

El Doctorado en Artes y Humanidades, heredero directo del Doctorado en Artes, fue aprobado en sesión ordinaria por el H. Consejo Universitario el 28 de octubre del 2021. Su primera convocatoria se dio para ingresar en agosto del 2022, por lo que los aceptados se encuentran, actualmente, cursando el tercer semestre.

Su objetivo es:

Crear condiciones para la formación de talentos humanos con competencia en la generación de conocimiento sobre las artes (visuales, escénicas y musicales) y las humanidades, por medio de la teorización de éstas en orden a comprender y explicar los fenómenos artísticos de relevancia social y cultural para promover la paz y la convivencia social (Doctorado en Artes y Humanidades, Documento Fundamental, 2022).

Si bien, como ya mencionamos, es heredero directo del Doctorado en Artes, se caracteriza por haber atendido las observaciones realizadas respecto al PE que le precedió. Su tipología es científico-práctico, es de carácter interdisciplinario, su orientación es de investigación.

Se oferta de manera bienal y tiene una duración de cuatro años. El título que otorga es el de Doctor/a en Artes y Humanidades.

La oferta educativa de posgrados en la Facultad de Artes

Como es posible advertir en este recuento de PE que conforman la oferta de posgrado, la tendencia inicial fue la profesionalización. Esta orientación se caracteriza por buscar satisfacer la demanda de profesionales que requieren conocimientos aplicables a su ámbito laboral. Su naturaleza es flexible en cuanto a tiempo y espacio, lo que posibilita que quienes se desempeñan profesionalmente puedan interesarse y cursarlo sin abonar su empleo.

En el caso, por ejemplo, de la MPA y la MDC, los cursos se imparten viernes por la tarde y sábado por la mañana, con la única excepción de que la MDC advierte los jueves (igualmente por la tarde) para la realización de estancias profesionales. En el caso de la MEG, se mantienen los cursos por la tarde, aunque distribuidos en el transcurso de la semana y sujetos a posibles cambios entre cada semestre. Cabe destacar que esta tendencia horaria no es exclusiva de los profesionalizantes, pues los orientados a la investigación también mantienen los horarios por la tarde y los fines de semana.

En general, la educación a nivel de posgrado busca atender las necesidades del mercado laboral regional, promoviendo así la superación académica. Es por tanto que, para cumplir dicha función, los posgrados se organizan en profesionalizantes y de investigación. Así, quienes deciden estudiar una maestría, o bien, un doctorado en la Facultad de Artes, se encuentran con esta primera disyuntiva: estudiar para la profesionalización de la práctica laboral o para desarrollar una investigación original de orientación académica. Si bien ambos tipos de posgrados requieren la realización de una tesis, la diferencia radica en:

1. El tipo de proyecto a realizar.
2. La naturaleza de este proyecto.
3. El beneficiado inmediato del proyecto.

4. La necesidad o no de realizar estancias o prácticas de algún tipo (necesarios únicamente en los posgrados profesionalizantes).

Actualmente, la disyuntiva presentada a partir de los nuevos Lineamientos del CONACHYT para la inscripción de posgrados al SNP y obtención de becas por parte de esta instancia, indica que un programa profesionalizante debe tener las siguientes características:

- I. Contar con una planta académica con profesorado de investigadoras e investigadores o profesionales de tiempo completo acreditados en el programa de posgrado, que incluya al menos ocho con reconocimiento vigente en el SNII; Tratándose de programas de posgrado en artes no se aplicará la presente fracción.
- II. Tener planes de estudios que fomenten la realización de prácticas inmersivas en el sector público, social o privado.
- III. Incluir un proceso de acompañamiento al estudiante durante su actividad para la obtención de grado en el que se garantice que cada profesor investigador de tiempo completo acreditado en el programa de posgrado atienda un máximo de cinco estudiantes.
- IV. Garantizar que se exima a las personas becarias de cualquier pago de colegiatura o conceptos equivalentes (CONACHYT, 2023, p. 6).

En el caso de los de investigación, se precisan las siguientes características a cumplir:

- I. Al menos diez profesoras y profesores investigadores de tiempo completo con reconocimiento vigente en el SNII acreditados en el programa de posgrado.
- II. Una planta académica en la que al menos el sesenta por ciento de sus profesoras y profesores investigadores acreditados en el programa de posgrado cuenten con reconocimiento vigente en el SNII.
- III. Un proceso de acompañamiento al estudiante durante el desarrollo de su investigación para la obtención de grado en el que

se garantice que cada profesor investigador con reconocimiento en el SNII o profesor investigador de tiempo completo acreditados en el programa de posgrado atienda un máximo de cinco estudiantes.

- IV. Garantizar que se exima a las personas becarias de cualquier pago de colegiatura o conceptos equivalentes, en términos del transitorio tercero de los presentes Lineamientos (CONACHYT, 2023, p. 5).

Si bien en ambos casos añaden una adenda a sus lineamientos que dice que tratándose de programas de posgrado en artes no se aplicarán las fracciones I y II (CONACHYT, 2023), esta precisión se vuelve una imprecisión en la práctica, en tanto que no se especifica si solo los programas que contengan en su nomenclatura la categoría de “Arte(s)” podrán ser considerados con esta excepción, o si la elección deriva de la descripción del programa.

Conclusiones

¿Qué perspectiva se tiene de la investigación y qué viene hacia el futuro? Hay dos programas de maestría que se están trabajando ahora mismo. Uno es el de la Maestría en Dirección Orquestal, que estará a cargo del Mtro. Gasparini, misma que se encuentra en su fase final de desarrollo y pretende ser ofertada en 2024.

Asimismo, se está trabajando un nuevo Doctorado en Teoría Contemporánea desde enero de 2023. Este proyecto es un esfuerzo colaborativo entre la Facultad de Artes y la Facultad de Filosofía, en colaboración con investigadoras e investigadores de otras áreas del conocimiento, que pretende instalarse en el área de posgrado de la Facultad de Artes. De tal suerte, el 1 de junio se presentó y aprobó la solicitud para conformar la comisión que trabaja en él, destacando la participación de la Dra. Eva Natalia Fernández, Dra. Alejandra Díaz Zepeda, Dr. Fabián Giménez Gatto, Dra. Pamela S. Jiménez Draguic-ovic, Dr. Alejandro Vázquez Estrada, Dra. Ilse Mayté Murillo Tenorio, Dr. Francisco García Aguilar, Dr. José Domingo Schivienini, Dr. León Felipe Barrón Rosas y la Dra. Silvia Ruiz Tresgallo.

Sumado a los esfuerzos anteriores, se está gestando nueva infraestructura que beneficiará a toda la Facultad, particularmente al área de posgrado, que constará con un espacio especialmente pensado para ella. A finales de diciembre de 2023 estará lista y contará con cubículos para investigadoras e investigadores, la oficina principal de la jefatura de investigación y posgrado, los nuevos salones para impartir clases, el centro de documentación y digitalización documental en artes, el centro de diseño, entre otros. Si bien ninguna otra facultad está pensando en qué hacer con sus posgrados, la FA ha hecho un edificio completo, de 1100m para ello.

La investigación es una prioridad esencial en la FA. Se están dando pasos agigantados para consolidarla. Se espera consolidar todos los programas educativos con acreditaciones. Respecto a CONAHCYT, se hará todo lo posible por adaptarse a las nuevas reglas e incidir con la mayor cantidad de becas para apoyar a los estudiantes.

El camino no ha sido sencillo: en un país enfocado a la investigación eminentemente cuantitativa y académica-científica de las ciencias duras y exactas, ha sido complicado que se asuma que la investigación social y artístico-cultural eminentemente cualitativa tiene mucho que ofrecer y que no solo es pertinente, sino que es necesaria y, asimismo, que se perciba que la investigación cualitativa ofrece proyectos no solo viables, sino factibles a mediano y largo plazo.

La investigación cualitativa permite identificar, describir y analizar los fenómenos, hábitos y tendencias, así como los pareceres, experiencias y comportamiento de la población implicada en el objeto de estudio. Esto, otorga un entendimiento y conocimiento más profundo del objeto de estudio, puesto que integra no solo el hecho en sí de lo investigado, sino también complementa el por qué y el como del hecho en sí.

En cuanto a la base temática de la Facultad de Artes, la relación con la investigación cualitativa es total pues, estos pareceres, experiencias y comportamiento del ser humano dan cuenta explícita del momento social y artístico en el que está sumergido, del arraigo o mutación cultural que se está viviendo. De este modo, la investigación cualitativa escucha, se flexibiliza y moldea sin que, por ello, pierda lo

científico, al contrario: esta interactividad entre investigador y objeto de estudio es la que la vuelve esencial para la sociedad. El arte puede ser el eje transversal de diferentes análisis metodológicos científicos puesto que “es el reflejo de la cultura humana y, por eso, preservarlo, transmitirlo y fomentarlo es una forma de conservar el patrimonio cultural de pueblos, países y regiones. El lenguaje del arte es universal y su vigencia atemporal” (Arte y Cultura, 2022).

¿Cuál ha sido el obstáculo continuo en cuanto arte, academia e investigación científica? la subjetividad inmanente del arte, aunque este aspecto fundamental es el que, justamente lo vuelve un objeto continuo de estudio y baluarte de la educación artística pues el arte: Se expresa en un lenguaje universal y comprensible para cualquier ser humano, ya que apela a nuestros sentidos, emociones y facultad de pensar. [...] El arte desempeña un papel mediador y motor de la comunicación, ya que el artista a través de su creación transmite no solo emociones, sino también mensajes, y nos hace reflexionar sobre nuestra existencia, los problemas sociales o la vida en general. Desde esta perspectiva, se convierte en una herramienta que puede cambiar o educar a una sociedad (Talongang Mekeuwa, 2019).

Por tal motivo, se trabaja de manera conjunta y fortaleciéndose mutuamente entre los Programas Educativos (PE) de Posgrado existentes en 2023: -Doctorado en Artes y Humanidades, Maestría en Estudios de Género, Maestría en Dirección y Gestión de Proyectos Artísticos y Culturales, Maestría en Diseño y Comunicación Hipermedial, Maestría en Arte para la Educación, Maestría en Artes y Maestría en Estudios Interdisciplinarios en Arte y Humanidades-, con sus líneas de investigación propias, y con el quehacer de los Cuerpos Académicos y Grupos Colegiados que impulsan y sustentan la investigación de la Facultad:

Uno de los propósitos de la Facultad de Artes (FA) de la Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ) y del Área de Investigación

y Posgrado, en particular, es fomentar la investigación en los miembros de la comunidad, a partir de proyectos y procesos disciplinarios, multi y transdisciplinarios que, desde la reflexión, análisis y/o aplicación fomenten una vinculación social. Se refleja en la existencia de una significativa cohesión y coherencia entre las Líneas de Generación Aplicadas al Conocimiento (LGAC), de los Cuerpos Académicos de Investigación (CA) y de los Grupos Colegiados (GC) con las LGAC de los Programas Educativos (PE) de posgrado de la FA. Todas ellas buscan ahondar y desarrollar conocimientos específicos, conformar recursos humanos altamente calificados en sus capacidades científicas, humanísticas y de innovación artística, para proponer alternativas de investigación y transformación en el ámbito artístico, cultural y humanístico (Jiménez, 2022, p. 125).

Referencias

- Actas de sesiones del H. Consejo Universitario, Archivo del Consejo Universitario 1951-2004 en papel en la Secretaría Académica de la Universidad Autónoma de Querétaro, a partir de 2004 digitalizado. <https://www.uaq.mx/index.php/conocenos/h-consejo-universitario/actas-a-sesion>
- Arte y Cultura. (26 abril 2022). ¿Por qué es importante impulsar el arte y la cultura? SURA. https://segurossura.com/blog/arte_y_cultura/por-que-es-importante-impulsar-el-arte-y-la-cultura/
- Catálogo de creación, comunicación e investigación artística de la Escuela de Bellas Artes de la Universidad Autónoma de Querétaro. (1992). Universidad Autónoma de Querétaro.
- Díaz R., F. (1971, 1972, 1976). *Historia de la Universidad de Querétaro*. Universidad Autónoma de Querétaro.
- Granados V., J., Fernández M., J. y Jiménez D., P. S. (2022). *Enseñanza e investigación en la Facultad de Artes, en Enseñanza e investigación artística*. Granados Valdéz, Juan Coordinador, INFINITA.
- Guerrero F., D. y E. P. R. H. (2012). *El país en formación. Cronología (1821-1854)*. SEP, INEHRM. México.

NORMAS PARA PUBLICAR

La Revista Educ@rnos es una publicación que aborda temas educativos y culturales, con periodicidad trimestral, que difunde trabajos de diferentes áreas de investigación. El envío de un trabajo a esta revista compromete al autor a no someterlo simultáneamente a consideración de otras publicaciones. Los autores se hacen responsables exclusivos del contenido de sus colaboraciones y autoriza al Consejo Editorial para su inclusión en la página electrónica www.revistaeducarnos.com, en colecciones y/o en cualquier otro medio que decida para lograr una mayor difusión. Se considerarán para publicación solamente aquellas colaboraciones que cumplan con las siguientes normas editoriales:

1. Los escritos deberán ser inéditos y estar relacionados con las temáticas y disciplinas que integran la revista.
2. Deberán estar redactados en español.
3. Sólo se aceptarán trabajos en formato Word.
4. Se deberá enviar el texto a la siguiente dirección electrónica: (revis-taeducarnos@hotmail.com). La redacción de la revista acusará recibo de los originales en un plazo de diez días hábiles desde su recepción.
5. Los artículos deberán ser trabajos de investigación, reflexiones teóricas, metodológicas, ensayos que dialoguen con autores, intervenciones que contribuyan a problematizar, debatir y generar conocimiento teórico y/o aplicado sobre los temas correspondientes.
6. Deben tener una extensión de 10 a 20 cuartillas (en fuente Arial 11, a 1.5 espacios. En esa cantidad de páginas deberá incluirse un resumen en español y otro en inglés (que no exceda 150 palabras), 5 palabras clave en ambos idiomas, acotaciones (sólo las necesarias), tablas y/o gráficos y bibliografía.
7. Las reseñas deberán ser valoraciones críticas de libros recientes en las que se indique su importancia y limitaciones. Deben tener una extensión de 3-5 páginas en Arial 11, a 1.5 espacios.
8. El título que encabeza la colaboración se escribirá en negritas. El nombre del autor y de la institución y/o departamento al que pertenece deberán ir al inicio del texto, en cursivas, después del autor.

9. Todos los textos originales deberán incluir la información siguiente: Nombre y currículum breve del autor (media cuartilla máximo), además de número de teléfono, fax, correo electrónico y domicilio.

10. En caso de que el trabajo incluya imágenes, éstas deberán estar respaldadas y ser enviadas por separado, en formato JPEG con una resolución de 300dpi.

11. Las citas textuales que excedan de 40 palabras se pondrán en párrafo aparte en Arial 10, sin comillas y con sangría del lado izquierdo de 1.5 cms. e interlineado de 1.0.

12. Las citas de libros y artículos se efectuarán dentro del texto de acuerdo a la siguiente forma (con base en el estilo APA): a. Cita de un libro, haciendo referencia a una página concreta. Ej.: (Vygotski, 1998, p. 283). b. Cita de un artículo publicado en un libro colectivo o en revista. Ej.: (Piaget, 1994).

13. En los artículos, las referencias bibliográficas de las citas aparecerán enlistadas al final por orden alfabético. En las notas al final de página solamente se podrá incluir comentarios adicionales, no referencias.

14. En las reseñas, las referencias de libros y artículos se efectuarán en los pies de página. No se enlistarán al final.

15. Las referencias se realizarán de la siguiente manera:

- Libro

Schön, D. (1998). *El profesional Reflexivo. Cómo piensa los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.

- Capítulos en libros

Stobaer, G. (2010). Los tests de inteligencia: Cómo crear un monstruo. En: Stobaer, G. *Tiempos de pruebas. Los usos y abusos de la evaluación*. Madrid: Morata.

- Periódicos y revistas

Amador, R. (2010). Modelos de redes en educación superior a distancia en México. En *Sinéctica* 34, 61-73.

- Periódicos y revistas en línea

Unesco (2009). "Las nuevas dinámicas de la educación superior".

Disponible en: <http://www.unesco.org/es/wche2009/resources/the-new-dynamics/>

Revista

educ@rnos

www.revistaeducarnos.com
revistaeducarnos@hotmail.com