

# Aprender

Revista educativa digital de diálogo y difusión



**INCLUSIÓN: ACCESO, PERMANENCIA Y GARANTÍA DEL DERECHO EDUCATIVO**

Año 2 / No. 7 / septiembre 2023 / ISSN en trámite

# **DIRECTORIO**

**SERGIO SALOMÓN CÉSPEDES PEREGRINA**  
GOBERNADOR CONSTITUCIONAL DEL ESTADO DE PUEBLA

**MARÍA ISABEL MERLO TALAVERA**  
SECRETARIA DE EDUCACIÓN DEL GOBIERNO  
DEL ESTADO DE PUEBLA

**ALICIA GRACIELA FLORES OROPEZA**  
ENCARGADA DE DESPACHO DE LA SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN  
OBLIGATORIA

**JUAN ANTONIO BADILLO**  
SUBSECRETARIO DE EDUCACIÓN SUPERIOR

**RENÉ HERIBERTO RUIZ RANGEL**  
TITULAR DE LA UNIDAD DE ADMINISTRACIÓN Y FINANZAS

**ANTONIO GUEVARA PALAFOX**  
DIRECTOR GENERAL DE DESARROLLO EDUCATIVO

**JORGE TREJO CARMONA**  
DIRECTOR GENERAL DE PLANEACIÓN  
Y SERVICIO PROFESIONAL DOCENTE

**GABRIEL GUERRERO MONTER**  
DIRECTOR GENERAL JURÍDICO Y DE TRANSPARENCIA  
DE LA SECRETARIA DE EDUCACIÓN

# Aprender

Revista educativa digital de diálogo y difusión

La Revista Aprender es una publicación cuatrimestral de la Secretaría de Educación del Estado de Puebla. Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura de la institución. Las imágenes son parte del acervo fotográfico de la Secretaría de Educación del Estado de Puebla. En casos particulares se especifican los créditos correspondientes. Los contenidos publicados se distribuyen acorde de Creative Commons 4.0 Atribución - No Comercial (CCBY-NC 4.0 Internacional), que permite a terceros utilizar lo publicado siempre que mencionen la autoría del trabajo y su publicación en esta revista.

La revista digital Aprender, de la Secretaría de Educación del Estado de Puebla, es un espacio de diálogo y difusión de aportaciones y logros educativos significativos. Muestra contribuciones que nos permiten compartir el trabajo diario de diferentes figuras educativas con esfuerzos representativos, la visión experta de académicos destacados y las propuestas de investigadores noveles, todos compartiendo sus experiencias y proyectos de investigación.

Cuenta con tres secciones que organizan las colaboraciones de acuerdo a su naturaleza:

### **Diálogo**

Espacio para académicos expertos destacados, donde se presenta una reflexión u opinión de acuerdo a la temática del número correspondiente.

### **En la Práctica**

Aportaciones de experiencias de investigación realizadas por figuras educativas de los diferentes niveles educativos.

### **Comunidad**

Experiencias destacadas del quehacer educativo en los diferentes niveles educativos, actividades especiales, aportaciones artísticas y literarias.

# Índice

**Editorial** 7

## Diálogo

**Debates y retos de la Educación Superior** 9

**Intercultural en México**

*Marion Lloyd*

**¿Hacia la inclusión educativa en educación indígena?** 18

*María Guadalupe Tinajero Villavicencio*

*Zulema del Carmen Canett Castro*

*Sharon Stephanie Solis del Moral*

## En la Práctica

**Ejercicio del derecho educativo e inclusión educativa  
con un grupo de jóvenes migrantes y refugiados** 34

*Christopher Alexander Ayala Barrero*

*Carolina Becerril Rodríguez*

*Joel Velázquez Trejo*

*Claudia Triana Ipinza*

**Mural inclusivo: un proyecto para la accesibilidad  
en Naupan, Puebla** 48

*Beatriz Aldana Becerra*

*María Fernanda Rivera Reyes*

**La inclusión a favor de alumnos en situación de hospital** 57

*María del Carmen Patricia Pérez Martínez*

*Claudia Patricia López Gamboa*

*Teresa Margarita González Pérez*

**Fichero didáctico, una propuesta para la enseñanza de educación sexual en primarias** 69

*Solana Martínez González*

*Guadalupe Gálvez Marcos*

*Yuriana Guzmán Núñez*

## Comunidad

**La educación indígena en Puebla** 80

*Dirección de Educación Indígena*

*DEI-SE, Puebla*

**Desigualdad de género. El silencio impuesto a las mujeres filósofas en la educación media superior en México** 87

*Rodrigo Cervantes González*

*Amaranta Méndez Castro*

**Una vida de discriminación que llegó al éxito: Alfredo Ponce Cabanzo, promotor de la lengua indígena Náhuatl a través de la música** 97

*Solana Martínez González*

**Cantos por los niños de mi pueblo** 106

*Saúl González Leal*

**Invitación a la comunidad educativa** 109

## Editorial



En los últimos años hemos sido testigos de una re conceptualización de la inclusión, lo que ha permitido un avance significativo hacia la construcción de una sociedad más inclusiva.

La inclusión, entendida como el reconocimiento y valoración de la diversidad, es un valor fundamental que debe permear en todos los aspectos de nuestra sociedad, particularmente en el ámbito educativo. En las aulas se forjan los cimientos de un futuro justo y equitativo, y es allí donde la inclusión educativa juega un papel crucial.

La inclusión educativa se refiere a la práctica de asegurar que las y los estudiantes tengan acceso y permanencia a una educación de calidad, atendiendo a sus características individuales. Esto implica eliminar las barreras físicas, emocionales y sociales que puedan impedir su participación plena y significativa.

Es importante destacar que la inclusión educativa no solo beneficia a aquellos estudiantes con discapacidad o necesidades especiales, sino que es un principio que promueve el respeto por la diversidad en todas sus manifestaciones. Cada estudiante es único, con talentos, habilidades y experiencias diferentes, y la inclusión educativa reconoce y valora esta diversidad como un activo enriquecedor para toda la comunidad educativa.

También fomenta un ambiente de aprendizaje enriquecedor para todos. Al crear aulas inclusivas, se fomenta el respeto mutuo, la empatía y la tolerancia, generando una sociedad más cohesionada y preparada para enfrentar los desafíos del siglo XXI. La inclusión educativa es el camino hacia un futuro mejor para todos.

Se trata de un objetivo que debemos perseguir con determinación y convicción, una inversión en el futuro de nuestras sociedades, una apuesta por una educación de calidad para todos y un compromiso con los valores de igualdad y respeto.

La Secretaría de Educación del Estado de Puebla reconoce el compromiso real por parte de las y los educadores, autoridades, padres, madres y la sociedad en su conjunto, a fin de promover la adaptación de los espacios físicos, los materiales didácticos, las estrategias educativas y fomentar una cultura inclusiva en todas las instituciones educativas.

**C. María Isabel Merlo Talavera**  
Secretaria de Educación del Gobierno del Estado de Puebla

## Colaboradores

Marion Lloyd

María Guadalupe Tinajero Villavicencio

Zulema del Carmen Canett Castro

Sharon Stephanie Solis del Moral

Christopher Alexander Ayala Barrero

Carolina Becerril Rodríguez

Joel Velázquez Trejo

Claudia Triana Ipinza

Beatriz Aldana Becerra

María Fernanda Rivera Reyes

María del Carmen Patricia Pérez Martínez

Claudia Patricia López Gamboa

Teresa Margarita González Pérez

Solana Martínez González

Guadalupe Gálvez Marcos

Yuriana Guzmán Núñez

Rodrigo Cervantes González

Amaranta Méndez Castro

Saúl González Leal

## Trabajo editorial

Jorge Trejo Carmona

**Director General**

N. Alejandra Betanzos Lara

**Coordinadora General**

## Equipo editorial

Alfredo Guevara González

Ángel Álvarez Sánchez

## Equipo de difusión

Mauro Alam González Pérez

## Comité evaluador

Jenny Cruz Martínez

María Teresa Galicia Cordero

M. Fabiola Moreno Benítez

Fortino Rodríguez Tapia

Karla M. Villaseñor Palma

## Fotografía de portada

Secretaría de Educación del  
Estado de Puebla

## DEBATES Y RETOS DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR INTERCULTURAL EN MÉXICO

*Marion Lloyd*

*Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación  
Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)*

*mlloyd@unam.mx*

### Introducción

A 20 años de la creación de la primera universidad intercultural en México, el modelo se ha convertido en la principal opción de educación superior para la minoría indígena. Hoy existen 15 universidades interculturales (UI) dispersadas por todas las regiones del país, con una matrícula de más de 20 mil alumnos (EXECUM, 2023).

La mayoría de los estudiantes son miembros de comunidades indígenas u otros grupos históricamente subrepresentados –o excluidos— de la educación superior mexicana. Además, hay otra docena de instituciones o programas que han surgido “desde abajo”, es decir desde las propias comunidades indígenas o la sociedad civil, que buscan atender las necesidades educativas de los sectores más marginados de la población.

Sin duda, la expansión y consolidación del subsistema de universidades interculturales, así como la emergencia de proyectos alternativos, es un suceso positivo. Además de democratizar el acceso a la educación superior,

las instituciones buscan revitalizar las lenguas y culturas indígenas, así como fomentar el desarrollo sustentable a través de la formación de profesionistas comprometidos con sus comunidades de origen. A su vez, aspiran a promover “diálogos de saberes” entre distintas tradiciones de conocimiento, como parte de una misión más amplia de “descolonizar la universidad” (De Souza Santos, 2021).

No obstante, las instituciones enfrentan grandes retos en cumplir con sus múltiples cometidos. Entre desafíos están: la falta de autonomía institucional; la escasez de recursos (económicos y humanos); la intromisión de partidos políticos; las estructuras institucionales jerárquicas (en el caso de las UI “oficiales”); las barreras burocráticas (en caso de las “no oficiales”); y las fricciones epistémicas en torno a sus currículos (Lloyd, 2022).

A su vez, hay poca claridad en torno al concepto de interculturalidad: si se refiere al intercambio igualitario entre distintas culturas, como lo define la UNESCO en su glosario de Diversidad de las expresiones culturales, o un enfoque centrado en los pueblos indígenas, como ha

sido la interpretación en América Latina (Dietz y Mateos, 2019).

En este artículo, analizo los principales debates en torno a la educación superior intercultural (ESI), a dos décadas de la fundación de la primera universidad intercultural en el Estado de México. Se empieza con un breve recuento de la historia y estado actual de los IES interculturales, tanto “oficiales” como alternativos.

Después se revisan los puntos más álgidos de la discusión en torno a la ESI en el país. Finalmente, se concluye con algunas reflexiones sobre las fortalezas y tensiones inherentes a la propuesta intercultural.

## **El origen y modelo de las universidades interculturales**

El modelo de la educación superior intercultural (ESI) busca responder a las demandas de las comunidades indígenas por una educación superior culturalmente pertinente y cerca de sus lugares de origen (Dietz y Mateos, 2019).

Tales demandas, que cobraron mayor urgencia a partir del levantamiento zapatista en 1994, han sido consagradas en una serie de leyes y reformas constitucionales desde los años 90. Destacan la reforma al artículo 2º constitucional en 1992, que reconoció la “composición pluricultural” de la nación mexicana, y la aprobación de la llamada Ley Indígena de 2001, que estableció el derecho de los pueblos indígenas al acceso a educación en todos sus niveles y en sus idiomas.

En 2001 se creó la Coordinación General de

Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB) dentro de la SEP para diseñar el nuevo subsistema de universidades interculturales, en coordinación con los gobiernos estatales respectivos y otros actores.

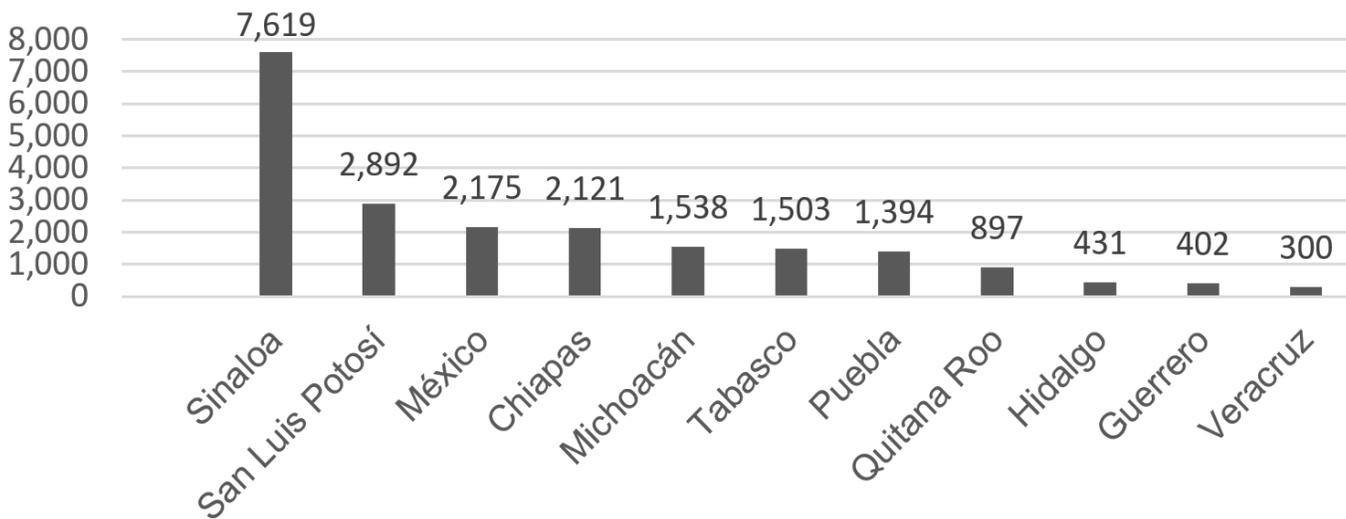
Las universidades reciben la mitad de su financiamiento del gobierno federal y la otra mitad de los estados en donde están ubicadas. Entre 2003 y 2012, se crearon o se incorporaron instituciones en 11 estados: México (fundada 2003), Chiapas (2004), Tabasco (2005), Veracruz (2005), Sinaloa (2005), Puebla (2006), Michoacán (2006), Quintana Roo (2006), Guerrero (2006), San Luis Potosí (2011) e Hidalgo (2012). Después, a partir de 2021 se han creado 4 nuevas instituciones en Baja California (2021), Colima (2022), Guanajuato (2022), Campeche (2023) y Tlaxcala (2023).

La más grande de las UI es la Universidad Autónoma Indígena de México (UAIM), en Sinaloa, que fue creada en 2001 por parte de un grupo de antropólogos de la Universidad Autónoma del Occidente, y se incorporó a la SEP en 2005.

En el año escolar 2022-2023, la UAIM tuvo una matrícula de 7,619 estudiantes, aunque 77% (5,833) fueron inscritos en programas semi o no escolarizados (ExECUM, 2023). Al otro extremo está la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI), que cuenta con 5 sedes en el estado de Veracruz, pero reportaba apenas 300 alumnos en 2021-2022 (ANUIES, 2023).

Además de la licenciatura, seis de las 11 universidades interculturales que reportaban

**Gráfica 1.** Matrícula de las universidades interculturales, 2022-2023



**Fuente:** Elaboración propia con datos del Explorador de Datos del Estudio Comparativo de Universidades Mexicanas (ExECUM), y los Anuarios Estadísticos del ANUIES.

matrícula en ese año ofrecían cursos de maestría y dos de doctorado. Por otro lado, cabe resaltar que las mujeres son mayoría en todas las UI, con un rango que va de 54% en la Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo a 72% en la Universidad Intercultural del Estado de México (ExECUM, 2023). A su vez, llama la atención que apenas 28% de la matrícula de las UI reporta ser hablante de una lengua indígena (ExECUM, 2023), aunque la mayoría es proveniente de una comunidad originaria; es decir, se identifica culturalmente como indígena, aunque no domina la lengua.

La oferta académica de las UI está muy ligada a las necesidades de las comunidades indígenas y rurales, con programas como Lengua y Cultura, Comunicación Intercultural, Desarrollo Sustentable y Derecho Comunal. No obstante,

algunas de la UI también ofrecen carreras “convencionales”, como Médico Cirujano, Derecho y Contabilidad, un hecho, como veremos en este artículo, que ha generado un debate en torno al enfoque curricular.

### La “otra” educación superior intercultural

Además del subsistema de universidades interculturales, hay una decena de instituciones y programas que han surgido desde las comunidades indígenas y rurales, y de las organizaciones de la sociedad civil. Estos varían entre pequeñas iniciativas comunitarias hasta universidades (con o sin acreditación gubernamental). En general, los proyectos alternativos gozan de mayor autonomía y no ofrecen programas “convencionales”; a la vez, su relativa independencia también trae consigo retos institucionales, debido a la falta, en general,

de apoyos gubernamentales.

Al igual que las UI, las instituciones alternativas cuentan con una mayoría de estudiantes mujeres, mientras que el porcentaje de estudiantes hablantes de una lengua indígena varía entre 19 y 52% (ANUIES, 2023). Las instituciones más grandes y de mayor trayectoria son la Universidad Autónoma Comunal de Oaxaca (UACO), la Universidad Campesina Indígena en Red (UCIRED) y la Universidad de los Pueblos del Sur (UNISUR).

En enero de 2020 el estado de Oaxaca decretó la creación de la UACO, en lo que fue la culminación de décadas de desarrollo comunitario y funcionamiento de facto en distintas localidades (Oropeza, 2023). En 2022-2023, la universidad reportó una matrícula de 1,010 estudiantes distribuidos por 14 sedes (ANUIES, 2023; ExECUM, 2023). Sus programas se caracterizan por un fuerte enfoque en la “comunalidad”, entendida como la forma de organización colectiva de las comunidades indígenas; por ejemplo, la licenciatura en Comunalidad Agrícola y en Derecho Indígena Comunal.

Llama la atención que Oaxaca, siendo el estado mexicano con mayor proporción indígena, no cuenta con una institución incorporada al subsistema de las UI, sino una institución estatal con autonomía legal. No obstante, el proceso no ha sido fácil, ya que la universidad fue demandada por la Comisión Nacional de Derechos Humanos en 2020 por no haber realizado una consulta previa a las comunidades indígenas. En 2021, la

Suprema Corte le ordenó a la UACO a realizar el proceso, el cual ha revelado el gran apoyo que existe dentro de las comunidades para el proyecto de universidad (Oropeza, 2023).

Por su parte, la UCIRED fue fundada en 2003 en las montañas de estado de Puebla. Está dirigida a estudiantes que trabajan en temas sociales (educación, activismo comunitario, etc.) y sus cursos se ofrecen mayormente en línea. La institución forma parte del Centro de Estudios para el Desarrollo (CESDER), una organización no gubernamental que inició actividades en 1982 (Hernández, 2017). En 2022-2023, la UCIRED reportó 263 estudiantes, que cursaban programas novedosos como la licenciatura en Procesos Rurales Sustentables para la Vida Digna y el doctorado en la Pedagogía del Sujeto (ANUIES, 2023; ExECUM, 2023).

Quizás el más polémico de los proyectos alternativos es la Universidad Intercultural de los Pueblos del Sur (Unisur). En 2003, un grupo de activistas y académicos de Guerrero y la Ciudad de México se juntaron para diseñar un modelo alternativo de educación superior, como parte de los esfuerzos por crear el nuevo subsistema de universidades interculturales. El resultado fue la Unisur, que se concibió como un proyecto de “educación no formal institucionalizado”, que busca “la vinculación universitaria que se constituya como un aprendizaje colectivo entre los estudiantes, profesores y miembros de la comunidad” (Alonso, et al., 2014, p. 112). No obstante, el entonces gobernador optó por crear su propia institución in 2006 –la Universidad

Intercultural del Estado de Guerrero—, en otra parte del municipio de Malinaltepec; según la normativa de las universidades interculturales, sólo puede haber una institución miembro del subsistema en cada estado.

Así, la Unisur comenzó actividades en agosto de 2007, aún sin el aval del estado y con los apoyos gratuitos de las comunidades y académicos. Cabe resaltar que, en 2017, cuando se cerraron 5 de las 8 sedes de la institución, hubo más de 700 egresados sin títulos universitarios debido a la falta de acreditación institucional (Pacheco, 2017), situación que aún afecta a cientos de egresados de la Unisur.

## **Principales debates sobre la educación superior intercultural**

A pesar de las diferencias entre las instituciones que fueron creadas “desde arriba” y las que surgieron “desde abajo”, ambos grupos enfrentan serios retos en cumplir con sus misiones decoloniales. También existen fuertes debates en torno a sus modelos, que se resumen en la siguiente sección.

### **La autonomía**

En general, la legislación relacionada con los pueblos indígenas a nivel internacional y nacional reconoce su derecho a la libre-determinación. En el caso de México, eso incluye su derecho a ser educados en su idioma original, en todos los niveles del sistema educativo, y de ser participantes activos en el proceso. Sin embargo, sólo una de las 16 universidades interculturales goza de autonomía legal y los representantes

indígenas forman la minoría en los consejos directivos de las instituciones (Hernández, 2016).

Tales limitaciones no son necesariamente fortuitas. Algunos autores han sugerido que las universidades interculturales fueron “limitadas de origen” (Hernández, 2016), para evitar que se convirtieran en bastiones de resistencia indígena. Apunten a los decretos de creación, que mandatan un fuerte control por parte de actores gubernamentales y, en particular, estatales (Rojas y González, 2016). Por ejemplo, los rectores de la mayoría de las UI son nombrados por el gobernador respectivo o por consejos dominados por actores estatales.

## **¿Indígenas o interculturales?**

También cabe resaltar la decisión del gobierno federal de crear universidades interculturales, en vez de instituciones solo para indígenas, en contraposición de las demandas de las propias comunidades (por ejemplo, los mazahuas del Estado de México) y del ejemplo de países como Estados Unidos o Canadá. Para Sylvia Schmelkes, la primera coordinadora de la CGEIB, “segregar a la población indígena en instituciones educativas sólo para ellos ha sido un error histórico” (Schmelkes, 2003, citado en Lloyd, 2022, p. 48), debido a que puede marginalizar aún más a esta población. Ella sostiene que las instituciones deben tener por lo menos 20% de estudiantes no indígenas, para promover el intercambio entre distintas culturas. Cabe resaltar que, al optar por el enfoque intercultural, México ha seguido las recomendaciones de organizaciones

internacionales como la UNESCO. Sin embargo, al ir en contra de los deseos de las comunidades indígenas, el gobierno puede estar violando el espíritu de la Convención 169 de la Organización Internacional de Trabajo (OIT), que fue ratificada por México en 1990. Ésta establece que los pueblos indígenas “determinan libremente su estatus político y persiguen libremente su desarrollo económico, social y cultural” (OIT, 2014, pp. 88-89).

## ¿Interculturalidad funcional o crítica?

Otro de los grandes debates en torno a la educación superior intercultural gira en torno a la potencial transformativa del modelo. Catherine Walsh (2010) distingue entre una interculturalidad que es “funcional” al sistema dominante y otra que ella denomina “interculturalidad crítica”. Al abogar por la segunda, Walsh (2010) sostiene que “la educación intercultural en sí sólo tendrá significación, impacto y valor cuando esté asumida de manera crítica, como acto pedagógico-político que procura intervenir en la refundación de la sociedad [...] y, por ende, en la refundación de sus estructuras que racializan, inferiorizan y deshumanizan” (p. 2).

En el caso mexicano, el hecho de que la mayoría de las universidades interculturales fueron creadas por el gobierno y no cuentan con autonomía ha desatado críticas de sobre la potencial de estas de impulsar cambios profundos. Ejemplo de ello es la fuerte intervención de los actores estatales y los partidos políticos en el funcionamiento del día a día de las instituciones y la escasez de indígenas en altos puestos

dentro de las instituciones (Rojas y González, 2016; Lloyd, 2022). En contraste, los proyectos alternativos gozan de mayor libertad institucional y representación de actores comunitarios, pero a costa de la incertidumbre institucional.

## El currículo

Existe un debate en las instituciones interculturales sobre el diseño curricular y sobre quién lo debe definir. En la mayoría de las UI, se ofrecen programas orientados a fomentar las lenguas y culturas indígenas y de resolver problemas rurales. No obstante, algunas también ofrecen carreras “convencionales”, que cuentan con una alta demanda entre sus alumnos. Destacan la UAIM, en Sinaloa, y la Universidad Intercultural de San Luis Potosí, en donde sólo la mitad de su oferta curricular tiene una orientación intercultural.

Para algunos defensores del modelo intercultural, al ofrecer las mismas carreras que las universidades convencionales, las instituciones están diluyendo o abandonando su misión. Sin embargo, para otros, las instituciones deben tener el derecho de determinar sus currículos conforme a los intereses y necesidades de las comunidades participantes. Por ejemplo, la Universidad Intercultural del Estado de Chiapas recientemente abrió la carrera de Médico Cirujano, en vez de Salud Intercultural, argumentado la escasez de médicos en el estado, así como la alta demanda entre potenciales estudiantes. Tales fricciones epistémicas en torno al currículo son muy comunes, aún en las universidades que no pertenecen al subsistema de la SEP, debido

a las diferentes interpretaciones del concepto de interculturalidad (Dietz y Mateos, 2019).

## Conclusiones

En conjunto, las IES interculturales reciben a apenas 0.4% de la matrícula nacional en educación superior, de 5.2 millones (ExECUM, 2023). No obstante, para decenas de miles de estudiantes indígenas, y miembros de otros grupos subrepresentados, las UI representan la mejor o la única oportunidad de asistir a la universidad. El modelo también ofrece una alternativa contrahegemónica, que visibiliza y prioriza otros modos de aprender y conocer, y que busca combatir la colonialidad del poder, ser y saber al generar condiciones de igualdad entre distintas tradiciones culturales, lingüísticas y epistémicas (Lloyd, 2022).

No obstante, las instituciones enfrentan serios retos institucionales en cumplir con sus múltiples misiones. Por principio, más allá de la retórica oficial, no parecen ser prioritarias para los gobiernos en turno. A pesar de que la matrícula de las UI creció de 12,031 en 2014 a 20,972 en 2022 (ExECUM, 2023), el financiamiento para el subsistema se ha mantenido prácticamente igual. De igual forma, la creación de 4 nuevas UI desde 2021 puede poner aún más estrés sobre los presupuestos gubernamentales, en un momento de “austeridad republicana” en México.

El gobierno debe cumplir con su mandato constitucional de garantizar los apoyos financieros e institucionales necesarios. Sólo así, la educación superior intercultural podrá

consolidarse como una opción viable y de calidad para distintos sectores de la sociedad, y, sobre todo, para los más marginados.

## Referencias

- Alonso Guzmán, L., Hernández Alarcón, V. M., y Solís Carmona, E. (2014). La Universidad Intercultural De Los Pueblos Del Sur. Una opción de educación no formal para la población indígena en el estado de Guerrero, México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa (RMIE)*, 19(60), 103-128.
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) (2023). Anuarios Estadísticos de Educación Superior. <http://www.anuies.mx/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior>.
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM). Artículo 2º. Artículo reformado DOF 14-08-2001.
- Dietz, G., y Mateos Cortés, L. S. (2019), Las universidades interculturales en México, logros y retos de un nuevo subsistema de educación superior. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, 25(49), 163-190.
- Explorador del Estudio Comparativo de Universidades Mexicanas (ExECUM) (2023). [www.execum.unam.mx](http://www.execum.unam.mx)
- Hernández Loeza, S. (2016). Limitados por decreto. Las restricciones normativas de las universidades interculturales oficiales en

- México. Revista del Cisen Tramas/Maepova, 4(2), 95-119.
- Hernández Loeza, S. (2017). Educación superior e interculturalidad en México: modalidades, desafíos y recomendaciones. Educación superior y sociedad, 20, 21-48.
- Ley Indígena. (2001). Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM).
- Lloyd, M. (2023). Colonialidad del poder, del ser y del saber en una universidad intercultural en México. Revista de la Educación Superior (RESU), 52(205), 41-62.
- Organización Mundial de Trabajo (OIT) (2014). Convenio Núm. 169 de la OIT sobre Pueblos Indígenas y Tribales. Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas.
- Oropeza Álvarez, D. (2023, 16 de marzo). La consulta ha sido un error atinado». La Universidad Autónoma Comunal crece en demanda. Pie de Página. <https://piedepagina.mx/la-consulta-ha-sido-un-error-atinado-la-universidad-autonoma-comunal-crece-en-demanda/>
- Pacheco, O. (27 de abril, 2017). Cierran cinco unidades de la Unisur; sin titularse 700 egresados. Revista Costa Brava. <https://www.revistacostabrava.com/educacion/cierran-cinco-unidades-de-la-unisur-sin-titularse-700-egresados/>
- Rojas Cortés, A., y González Apodaca, E. (2016). El carácter interactoral en la educación superior con enfoque intercultural en México. LiminaR. 2016,
- Sousa Santos, B. d. (2021). Descolonizar la universidad: el desafío de la justicia cognitiva global. CLACSO.
- UNESCO. (Sin fecha). Diversidad de las expresiones culturales. Obtenido de <https://es.unesco.org/creativity/interculturalidad>
- Walsh C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En J. Viaña, L. Tapia, C. Walsh, Construyendo interculturalidad crítica, (pp. 75-96). Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.



## Marion Lloyd

Investigadora del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE) de la UNAM.

Desde 2020, también funge como subdirectora de Evaluación Universitaria de la UNAM. Es doctora en Ciencias Políticas y Sociales (campo Sociología) y maestra en Estudios Latinoamericanos de la UNAM, y licenciada en Letras Inglesas e Hispánicas de la Universidad de Harvard.

Miembro del Sistema Nacional de Investigadores (nivel I) y del Seminario de Educación Superior de la UNAM.

Sus temas de investigación incluyen: políticas de equidad; universidades interculturales; política comparada de la educación superior, con un enfoque en Estados Unidos, México y Brasil; los rankings internacionales de universidades; y políticas de ciencia y tecnología.

## ¿HACIA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA EN EDUCACIÓN INDÍGENA?

*María Guadalupe Tinajero Villavicencio*  
*tinajero@uabc.edu.mx*

*Zulema del Carmen Canett Castro*  
*zcanett@uabc.edu.mx*

*Sharon Stephanie Solis del Moral*  
*sharon.solis@uabc.edu.mx*

### Resumen

En este artículo reportamos resultados de dos estudios realizados en una zona escolar del servicio indígena de Baja California. En el primero, a partir de una aplicación de un cuestionario, y entrevistas con directores nos propusimos conocer las condiciones para la enseñanza y el aprendizaje de diez escuelas de tiempo completo; en el segundo, con el propósito de reconocer las dificultades que habían enfrentado durante el trabajo a distancia, observamos una reunión de trabajo en línea de los colectivos escolares durante el cierre de escuelas a causa de la pandemia originada por la COVID-19. A partir de los resultados de ambos estudios discutimos los retos que enfrentan estas escuelas para ofrecer una educación inclusiva.

### Palabras clave

Educación indígena, programas educativos, calidad de la educación, COVID-19, educación inclusiva

### Introducción

Como una opción de atención educativa focalizada, la Secretaría de Educación Pública (SEP) impulsó en 2007 el Programa de Escuelas de Tiempo Completo (PETC), el cual se consideró que ampliaría las experiencias de aprendizaje de los alumnos de educación básica. Desde su inicio formal hasta 2019 los objetivos de dicho programa fueron ajustados.

La razón se le puede atribuir a que el programa funcionó por reglas de operación, las cuales se actualizaban anualmente ya que proveían recursos económicos directos a las escuelas. Los diferentes objetivos enunciaron desde la oferta de una educación integral, mejorar las oportunidades de aprendizaje, fortalecer las oportunidades de logro educativo hasta mejorar el aprovechamiento del tiempo para el desarrollo académico. Las evaluaciones que año con año se realizaron a este programa destacaron la modificación de los objetivos y cuestionaron que no se señalara cómo podrían alcanzarse (Centro de Estudios Educativos, 2015; Zorrilla, 2008).

El programa propuso que los alumnos alcanzaran los aprendizajes esperados establecidos en

los programas de estudio vigentes; utilizar el tiempo de manera eficiente para cumplir con los propósitos de las asignaturas en la educación primaria; favorecer la educación inclusiva y eliminar o minimizar las barreras que interfieren en el aprendizaje de los alumnos; mejorar los procesos de gestión escolar, las prácticas de enseñanza y el trabajo colaborativo al centrar la atención en los estudiantes y en sus procesos de aprendizaje; y construir ambientes seguros y propicios para el aprendizaje de los alumnos (Secretaría de Educación Pública- Banco Mundial, 2014, p. 10). En términos generales, el PETC se caracterizó por ser una modalidad de atención de jornada escolar ampliada o completa, y por contar con una propuesta pedagógica a partir de seis líneas de trabajo educativo: (1) lectura y escritura, (2) desafíos matemáticos, (3) arte y cultura, (4) actividades didácticas con apoyo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), (5) vida saludable, y (6) recreación y desarrollo físico. En educación indígena se incluye una séptima línea: Lectura y Escritura en Lengua Indígena. Lo más significativo fue el servicio de alimentación (SEP, 2009).

En el caso del Baja California, en el ciclo escolar 2016-2017, funcionaron 69 primarias de educación indígena distribuidas en siete zonas escolares, 35 de ellas de tiempo completo. La matrícula fue de 10,666 niños y estuvieron contratados 425 docentes, de los cuales 28 son directores con grupo. En ese ciclo, la modalidad indígena del estado reportó una eficiencia terminal de 92.69% (porcentaje por debajo del promedio nacional) y 1.05% de abandono

escolar (SEP-Subsecretaría de Educación Básica-DGEI, 2017). La mayoría de las escuelas adscritas PETC se concentraban en cinco zonas, ubicadas en dos municipios: Ensenada y San Quintín; zona agrícola en la que se asientan muchas de las comunidades de jornaleros migrantes agrícolas.

Nos planteamos conocer cuáles eran las condiciones para la enseñanza y el aprendizaje de las escuelas de una de las zonas escolares de educación indígena; que se ubica en el municipio San Quintín, la cual se distingue por dos razones. Primero, fue la primera en participar en el PETC y, segundo y era una de dos zonas en la que casi todas sus escuelas estaban adscritas (11/12) al programa. Tenían entre cinco y tres años de participar en el programa.

En 2020 este programa se interrumpió con el cierre de las escuelas. El día 20 de abril de ese año, los docentes continuaron el ciclo escolar a través de la estrategia Aprende en Casa. La SEP consideró que se garantizaría la continuidad de los aprendizajes. No obstante, es necesario reconocer que los datos disponibles indicaban que un alto porcentaje (80%) de alumnos de los estratos socioeconómicamente más bajos no contaban con computadoras en sus casas ni accedían a internet (Compañ, 2020; Pérez-Archundia, 2020).

Los estudios que se publicaron entre 2020 y 2022 apuntaban que las experiencias de los niños en zonas rurales e indígenas no habían sido conforme a los planteamientos de la estrategia Aprende en Casa. El profesorado tuvo que improvisar debido a las particularidades de las

zonas donde se ubican las escuelas indígenas. Ante la imposibilidad de utilizar las plataformas educativas, decidieron utilizar cuadernillos con hojas de trabajo, la mensajería vía WhatsApp, las visitas domiciliaria y comunicación con los padres para que apoyaran los procesos de aprendizaje de sus hijos (Castro et al., 2021; Delgado y Tinajero, 2023; Gallardo, 2020; Medina, 2023).

En este contexto nos propusimos revisar la información de la zona escolar de educación indígena de Baja California sobre sus condiciones para la enseñanza y el aprendizaje, con la finalidad de mostrar las circunstancias bajo las cuales estaban operando estas escuelas y, en una circunstancia inédita -el cierre de escuelas- conocer las dificultades que enfrentaron durante los maestros a propósito de la emergencia sanitaria de 2020.

El objetivo fue dilucidar si los maestros impulsaron la educación inclusiva, es decir, si consideraron las capacidades, las circunstancias y las necesidades de los estudiantes, o bien, si realizaron ajustes razonables e implementar medidas específicas para eliminar las barreras de aprendizaje (Diario Oficial de la Federación, 2019).

## Metodología

El primer estudio se realizó en 2018, con la finalidad de conocer las condiciones para la enseñanza y el aprendizaje de las escuelas de tiempo completo del servicio indígena. Se diseñó como un estudio de alcance descriptivo, de tipo mixto, de naturaleza más cualitativa

que cuantitativa, e involucró técnicas para la recolección de datos como el cuestionario y la entrevista.

Para el primer estudio se recogieron datos de las 11 escuelas PETC, las cuales se distribuyen en un radio de 40.83 kilómetros aproximadamente a partir de la supervisión de zona. Seis de ellas son de organización completa (con una matrícula de entre 143 y 232 alumnos), y cinco son escuelas multigrado que atienden entre 44 y 100 alumnos. En estas escuelas hay presencia mayoritaria de niños mixtecos, triquis, zapotecos y náhuatl (grupos originarios de estados del sur de México).

Se utilizó el cuestionario diseñado por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE) denominado Evaluación de las Condiciones para el Aprendizaje y la Enseñanza (ECEA) (INEE, 2016a). El INEE desarrolló una metodología desde un enfoque de los derechos humanos a partir del esquema conocido como las '4 A' por sus siglas en inglés propuesto por K. Tomasevski (2004). Adoptar los criterios de asequibilidad, acceso, aceptabilidad y adaptabilidad viabilizó la construcción de un modelo de evaluación que prescribe las condiciones básicas para la enseñanza dentro de un marco sustentado en el derecho a la educación. El instrumento creado examina diferentes aspectos (ver tabla 1).

Para fines de este trabajo solo se abordan los resultados obtenidos de los primeros cuatro aspectos o criterios, que son responsabilidad de las autoridades educativas.

Durante las visitas a las escuelas, se aplicó

**Tabla 1.** Ámbitos y número de condiciones básicas.

	Ámbitos	CB
<b>Recursos materiales que son responsabilidad directa de las autoridades educativas</b>	Infraestructura para el bienestar y aprendizaje de los estudiantes	13
	Mobiliario y equipo básico para la enseñanza y el aprendizaje	5
	Materiales de apoyo educativo	7
	Personal que labora en las escuelas	7
<b>Procesos que involucran las acciones impulsadas en los centros escolares</b>	Gestión del aprendizaje	7
	Organización escolar	3
	Convivencia escolar para el desarrollo personal y social	4

**Fuente:** Adaptado de INEE (2016a, p. 16).

CB: Condiciones básicas

el instrumento y se solicitaron permisos para recorrer las instalaciones y tomar fotografías. La aplicación de cada cuestionario fue audiograbada con permiso de los participantes (sólo directores). Nos interesó contar con un registro fidedigno debido a que los participantes podían hacer observaciones sobre las diferentes dimensiones y condiciones que se exploraron.

En el caso del segundo estudio, se llevó a cabo una observación de la reunión de trabajo en mayo de 2021, con el propósito de reconocer las dificultades que habían enfrentado durante su trabajo a distancia. Se tomaron notas crudas tanto de las presentaciones como de la discusión final. En dicha reunión -en línea- estuvieron presentes el profesorado y directivos de las 12 escuelas, además del supervisor y asesores técnico - pedagógicos. La reunión fue convocada por la supervisión con el propósito de que los docentes compartieran sus

experiencias durante la educación a distancia. A partir de las presentaciones de los colectivos se llevó a cabo, de manera inductiva, un análisis cualitativo (Mayring, 2000) del cual se obtuvieron las siguientes categorías: (a) Adecuaciones en la planeación, (b) Adecuaciones en la comunicación, (c) Herramientas; (d) Condiciones materiales, (e) Resultados de aprendizaje ante las adecuaciones realizadas, (f) Contexto, y (g) Orientación recibida por la supervisión. A continuación, presentamos los resultados.

## Resultados

A continuación, se exponen los resultados del cuestionario aplicado y, posteriormente, los hallazgos del análisis sobre las dificultades que enfrentaron los colectivos docentes.

### Condiciones de infraestructura para el bienestar

## y aprendizaje de los estudiantes

Este ámbito refiere el “conjunto de instalaciones y servicios que permiten el desarrollo de las actividades escolares en condiciones de dignidad, seguridad y bienestar” (INEE, 2016b, p.16). Incluye servicios básicos, espacios escolares suficientes y accesibles, y condiciones básicas de seguridad e higiene. Sobre los servicios básicos, todas las escuelas cuentan con energía eléctrica, infraestructura sanitaria y abastecimiento continuo de agua; aunque solo una escuela lo obtiene por tubería, y al resto se les distribuye por medio de pipa una vez a la semana.

Sobre la dimensión espacios escolares suficientes y accesibles, la situación difiere en cada escuela: s1. En algunas escuelas, aunque las paredes son de concreto, los techos son de madera (e-6, e-7 y e-10) o de lámina (e-2), y en algunos casos se encuentran en malas condiciones. Hay escuelas que poseen tanto aulas de concreto como de madera; por ejemplo, la e-1 tiene cinco aulas de concreto, tres de madera y una de yeso; la e-3 posee dos aulas de concreto y cuatro de madera; la e-4 tiene dos aulas de concreto, cuatro aulas y la dirección de madera; por último, la e-6 tiene dos aulas improvisadas de madera. Cuatro escuelas no cuentan con las aulas suficientes para todos los grupos (e-3, e-4 y e-10) y, en otra, se improvisaron dos aulas con madera reciclada (e-6) para atender el reciente incremento de la matrícula.

Seis directores señalaron la falta de espacios adicionales como biblioteca, sala de cómputo y

sala de maestros (e-2, e-3, e-4, e-5, e-6 y e-10); en algunos casos el espacio de la dirección escolar es utilizado para múltiples funciones (e-3, e-5, e-11). Solo en una de las escuelas el director señaló que, aunque tienen biblioteca y espacio para la atención de Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER), les falta un área para la dirección y sala de maestros (e-8). Respecto a los espacios para actividades cívicas, deportivas, culturales y recreativas las condiciones difieren, pero en todos los casos cuentan con una explanada y con área de juegos y espacios para jugar algún deporte (canchas, todas de tierra).

En cuanto a las adecuaciones necesarias para el acceso y movilidad de personas con discapacidad, solo seis escuelas disponen de algunas rampas de acceso para ciertas áreas. Por ejemplo, la e-1, edificada en un terreno con desnivel, cuenta con rampas de acceso en el área donde se construyeron las nuevas aulas, pero bastante alejadas de la entrada principal al plantel.

Sobre la dimensión condiciones básicas de seguridad e higiene, los directores mencionaron que es una de las condiciones que menos se cumple. Ubicamos que tres de las escuelas se ubican en zonas que presentan inundaciones y deslaves ocasionados por lluvias (e-1, e-6 y e-10); específicamente en una de las escuelas, la preocupación del director es el riesgo que existe en el traslado de los alumnos, pues queda retirada de la carretera principal de acceso de la zona y los niños tienen que caminar todo el trayecto hasta la escuela (e-7). En la e-4, cuando

hay mucho viento no se les permite salir a los niños, por el riesgo que representa para su salud la “arena voladora” (arena extremadamente fina); y, en otra (e-2), el director mencionó que la escuela se encuentra en una zona de riesgo debido al alto índice de violencia, situación que ha ido en aumento (robos, asaltos y hasta asesinatos).

Por otra parte, los directores también manifestaron que existen otras situaciones de riesgo para la comunidad escolar dentro de sus centros escolares, como: bardas en mal estado (e-8), techos en malas condiciones (e-2, e-6 y e-7), algunas ventanas rotas (e-1), y la falta de ventanas en algunas aulas de madera provoca que en época de calor no se den las condiciones óptimas para trabajar (e-3). Cabe destacar que, al momento de la visita, se pudo observar que en la mayoría de las escuelas hay mesabancos inservibles amontonados en un área de los patios escolares, lo que presenta un riesgo de accidentes para los niños.

Aunque todas las escuelas tienen un plan de protección y participan en la realización de simulacros, en ocho de las 12 escuelas no cuentan con las señalizaciones e insumos adecuados para la prevención y la atención a contingencias. Con respecto a la limpieza de las aulas y sanitarios, solo tres cuentan con intendente de base y el resto dispone de una persona una hora al día (pagada por el PETC).

## **Mobiliario y equipo básico para la enseñanza y el aprendizaje**

Este ámbito alude al “conjunto de muebles

y equipamiento instalados en la escuela para desarrollar las actividades curriculares y administrativas” (INEE, 2016a, p.18). Está conformado por dos dimensiones; la primera tiene que ver con el mobiliario suficiente y adecuado, la cual considera como condición básica que cada estudiante y docente cuente con un mueble en buen estado, apropiado para sentarse y apoyarse. La segunda se relaciona con el equipamiento de apoyo para la enseñanza y aprendizaje, esto es, que todas las aulas cuenten con un pizarrón o pintarrón en buenas condiciones y que tanto alumnos como docentes tengan acceso a computadoras con conectividad disponible.

Al indagar sobre las condiciones en este ámbito se encontró que, aunque en la mayoría de las escuelas se tiene el mobiliario completo para docentes y alumnos, tres escuelas están en malas condiciones. Los directores señalan como problema el hecho de que el sistema educativo no les enviaba el mobiliario en tiempo y forma; por ejemplo, en una de las escuelas solo les llegó mobiliario nuevo para dos grupos (e-9); en otra el director comentó: “nuestra escuela literalmente es nueva, [pero] todos los mesabancos que tenemos hasta ahorita, son mesabancos [de] cuando llegamos aquí, los conseguimos por donación o prestados”. En otra escuela, no todos los niños tenían un mesabanco; según el director, acababa de ser notificado de que ya había llegado el mobiliario para su escuela, pero él tenía que trasladarlo (e-3). Solo en una de las escuelas tanto padres de familia como personal directivo se organizaron e “hicieron el esfuerzo por recogerlos hasta Ensenada [170 kilómetros

de distancia aproximadamente], rentaron un troque [camión de carga]” (CD12-6-14062017).

Respecto al mobiliario para docentes, solo en dos escuelas los directores señalaron que eran funcionales, pero ya estaban viejos (e-5 y e-9); en otra, el director señaló que “no hay escritorios. El que tiene el director es provisional. Los docentes utilizan alguna mesita que sobra de los niños” (CD12-8-15062017). Además del mobiliario, en una escuela faltan dos pintarrones (e-4) y en otra, estos están en malas condiciones (e-5).

Todas las escuelas cuentan con equipo de cómputo: computadoras de escritorio, laptops o tabletas, solo en tres, los equipos no son suficientes para todos los niños (e-2, e-3 y e-10), por lo que son utilizados por grupo; en algunos casos no todas las computadoras funcionan (e-3 y e-7). En una de las escuelas el director mencionó que durante el ciclo escolar 2016-2017 habían sufrido varios robos, entre estos se llevaron las tabletas (e-7). Si bien, la mayoría tiene conectividad al servicio de internet, la conexión es lenta (e-3 y e-10). Solo en dos escuelas, los directores manifestaron no tener este servicio (e-2 y e-4).

## **Materiales de apoyo educativo**

Este ámbito aborda sobre “los medios de enseñanza adecuados y suficientes a través de los cuales, el personal docente de una escuela realiza su función, así como aquellos recursos que se brindan a los alumnos para apoyar sus aprendizajes” (Delors, 1996, como se citó en INEE, 2016a, p.19). Evalúa dos dimensiones: los materiales curriculares (plan y programas

de estudio, libros de texto gratuitos, libros para el maestro) y los materiales de apoyo para implementar el currículo (acervos bibliográficos escolares y de aula). Ambas dimensiones también consideran los materiales curriculares para contextos indígenas y materiales para alumnos con discapacidad.

A partir de la información recabada, se encontró que no todas las escuelas reúnen las condiciones básicas para el desarrollo de las actividades de enseñanza y aprendizaje. Solo en seis de las 10 escuelas (e-2, e-3, e-4, e-6, e-8 y e-10) los directores manifestaron que los docentes tenían el programa de estudios vigente del grado que impartían, enviado por el sistema educativo; en una de estas escuelas (e-3), el director comentó que no recibieron los ficheros para el desarrollo de las actividades didácticas del PETC, indispensable para que los docentes cumplan su función de guía en todos los procesos que impulsan. Respecto a los libros de texto (materiales oficiales) para los estudiantes, en la mayoría de las escuelas estos no llegaron al inicio del ciclo escolar (e-1, e-2, e-4, e-5, e-7, e-8 y e-9) e incluso algunos directores señalaron que los recibieron incompletos (e-1, e-4, e-5, e-7 y e-8), por ejemplo, en el caso de la e-1 varios grupos quedaron sin el libro de historia y español; en la e-4 faltaron libros para los grupos de cuarto y quinto grado. Otro problema, reiterado por la mayoría de los directores, es que los materiales en lengua indígena que reciben no corresponden a la variante lingüística que se habla en la comunidad escolar (e-1, e-4, e-5, e-7, e-8, e-9 y e-10).

En lo concerniente a materiales didácticos, la mayoría de las escuelas recibió libros para la biblioteca escolar, pero los directores reportaron que no eran suficientes para todos los alumnos; además de que los recibieron casi al finalizar el ciclo escolar (e-1, e-4, e-5 y e-7); solo dos escuelas no recibieron estos materiales (e-3 y e-8). Los materiales consumibles necesarios para la realización de las actividades (hojas, lápices, tijeras, pegamento) y el material deportivo se adquieren a través de los recursos asignados por los programas de escuelas de tiempo completo (PETC) o el Programa de Insumos y Mantenimiento para el Mejoramiento del Entorno Educativo (PIMMEE); sin embargo, el recurso fue entregado con retraso y los materiales han sido insuficientes para todos los alumnos. Solo uno de los directores (e-9) comentó que recibió una donación del material deportivo por parte de una organización externa. Se destaca también la falta de material didáctico para la atención de alumnos con discapacidad auditiva o visual, los directores manifestaron no haber recibido este tipo de materiales; solo uno de ellos comentó que durante el ciclo escolar pasado recibieron algunos recursos por parte del Programa ver bien (e-5).

## **Personal que labora en las escuelas**

Respecto al personal de las escuelas, tanto los directores como el personal docente, que laboraba hasta el momento del estudio en los planteles de esta zona escolar, tenían un adecuado perfil y experiencia. Seis directores de esta zona escolar tenían (hasta el momento) estudios de licenciatura y dos de maestría; cabe

destacar que, de los ocho directores, cinco realizaban la función sin nombramiento y dos tenían grupo a su cargo. La mayoría de las escuelas tuvo rotación de personal (e-1, e-4, e-5, e-6, e-7, e-8, e-9 y e-10). Solo en las e-2 y e-3, la plantilla docente permaneció completa y sin movilidad durante el ciclo escolar 2016-2017. En opinión de los directores, ha sido difícil mantener el personal de manera permanente durante el ciclo escolar, debido a cambios del personal interino o por contratos. Por ejemplo, uno de los directores comentó que su escuela “ha sido [la] más golpeada por la reforma educativa: cada mayo hay movimiento de los docentes” (CD12-13-31052017).

Al indagar sobre el tema de la actualización de los docentes, algunos de los directores manifestaron que los docentes han perdido interés en su formación continua, sobre todo, por el tipo de organización y por considerar que las sedes están alejadas de su lugar de trabajo (hasta 40 kilómetros), hecho que complicaba el traslado, principalmente a los docentes que trabajaban jornada completa o que tenían doble plaza (e-1 y e-3). Aunque hay docentes que continúan actualizándose y se inscriben a cursos en línea (e-4, e-5, e-6, e-9 y e-10), algunos directores consideraban que lo hacían solo quienes estaban en el Servicio Profesional Docente (e-7 y e-9). No obstante, uno de los directores comentó que, debido a los cambios promovidos por la reforma educativa, no hay tanta participación, argumentando que los maestros no son consistentes en su participación cuando los cursos son en línea (e-3), pues “ahora que

ha cambiado la modalidad, que ahora es en línea muchos se inscriben, no lo terminan. Yo le apostaba más a lo presencial porque estaba uno obligado a pasar la lista y en casa pues no terminas el curso. Muchos se inscriben, pero no terminan” (CD12-8-15062017). De igual manera otro de los directores expresó que:

*Con todo el cambio que ha habido, ya no es como antes, porque antes los cursos eran presenciales y como que había más participación [ya son] dos años que no se actualizan. Solamente los que estamos en [el servicio profesional docente], ahí sí nos vemos un poquito más obligados a hacer cursos en línea. Pero no es igual (CD12-12-14062017).*

Otra de las condiciones básicas para la enseñanza y aprendizaje es la de brindar atención especializada a los niños con necesidades educativas especiales (NEE). Esta condición solo se cumple en una de las escuelas de la zona (e-8), ya que es la única que cuenta con el apoyo permanente de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Escuela Regular (USAER) dentro de sus instalaciones. Una de las directoras comentó que cuando se detecta un caso de NEE, ella los trasladaba a la USAER más cercana para que recibir apoyo especializado, y para que les orienten en el trabajo docente (e-1). En otra escuela, el director manifestó que era necesario contar con el servicio de USAER dentro de la escuela, pero que no tenía conocimiento sobre cómo gestionarlo (e-3). En las demás escuelas, procuraban el apoyo de otras instancias estatales y, en el caso específico de la escuela e-8, el director indicó que recibía apoyo para

orientación sobre el programa preventivo escolar contra las adicciones, para niños y adolescentes por parte del Instituto psiquiátrico del estado, a través del grupo FORMA.

En síntesis, el análisis de los datos evidencia que las escuelas de esta zona escolar no cumplen en su totalidad con las condiciones básicas en estos cuatro ámbitos contemplados en el “marco básico” de operación de las escuelas primarias propuestos por el INEE (2016b), como lo muestra la Tabla 2.

Respecto al segundo estudio, las categorías dan cuenta de las dificultades que enfrentaron y aluden a la ausencia de capacitación al momento de comenzar las clases en línea, sobre todo en el uso de las plataformas digitales, pues los docentes no contaban con el manejo de las herramientas digitales. Una de las principales dificultades era la comunicación en diversas direcciones: entre el profesorado y con los padres y madres de familia. Por ejemplo, entre el colectivo se complicó la toma de decisiones y acuerdos sobre la conducción de las clases a distancia. Con los padres y madres de familia se dificultó la comunicación y disminuyó el apoyo de éstos hacia las actividades escolares; algunos no iban por los trabajos cuando se les citaba, no los entregaban a tiempo o simplemente no los entregaban; asimismo, se externó que frecuentemente éstos presentaban dificultades para “conducir” a sus hijos(as) en la realización de sus tareas, pues no sabían cómo realizar las actividades, no contaban con las herramientas tecnológicas necesarias ni el manejo de las mismas. Cabe señalar que, la mayor parte de

**Tabla 2.** Total de criterios básicos que no se cumplen por escuela y zona escolar.

Escuela	No. de condiciones que no se cumplen por ámbito				Personal que labora en las escuelas	Total CB por escuela
	Infraestructura	Mobiliario y equipo básico	Material de apoyo educativo			
1	3	1	3	3	10	
2	3	2	1	1	7	
3	5	2	3	3	13	
4	4	2	3	4	13	
5	3	1	3	2	9	
6	4	0	3	2	9	
7	3	0	3	3	9	
8	1	0	1	2	4	
9	1	1	1	2	5	
10	4	0	1	3	8	
<b>Total por zona escolar</b>	<b>31</b>	<b>9</b>	<b>22</b>	<b>25</b>	<b>87</b>	

**Fuente:** Adaptado de INEE (2016b).

los padres y madres de familia laboran, como jornaleros agrícolas en los campos aledaños, por lo que es común que los estudiantes se encuentren sin supervisión en casa e inclusive algunos migren por esta causa. Para llevar a cabo una educación remota de emergencia, los colectivos se vieron en la necesidad de realizar diversos tipos de adecuaciones: (a) generales, (b) en la planeación y (c) en la comunicación. A continuación, se describe en qué consistió cada una.

Adecuaciones generales. Los colectivos adaptaron las prácticas a las necesidades y características del contexto escolar y trabajaron a través de diferentes medios. Se procuró el acompañamiento a distancia, por lo que los docentes tuvieron que dedicar más tiempo a su jornada laboral, enviaron y recibieron actividades escolares, dieron seguimiento y evaluaron mediante los dispositivos móviles; quienes no pueden acceder mediante esta vía, trabajan con cuadernillos e incluso algunos

recurren las visitas domiciliarias. En general, los docentes se apoyaron en diversos medios digitales, fotografías, videos, enlaces de internet, y distintas plataformas.

**Adecuaciones en la planeación.** El profesorado realizó diversas modificaciones en sus planeaciones; éstas se hicieron más flexibles, acorde a las necesidades y avances de los estudiantes y a partir de la selección de contenidos o temas prioritarios, particularmente en las asignaturas de español y matemáticas. La planificación se realizaba de manera diaria o semanal de acuerdo con las características de cada caso, sobre todo atendiendo la entrega de trabajos. Cabe mencionar que algunas se realizaron con base en la programación de Aprende en casa.

**Adecuaciones en la comunicación.** La comunicación con los padres y madres de familia y los estudiantes fue primordial en para llevar a cabo una educación remota de emergencia. Se utilizaron diversas herramientas tecnológicas para entablar un contacto directo y constante, mediante llamadas, mensajes de texto o voz, así como videollamadas por WhatsApp, Messenger o Meet, ya sean individuales o grupales, ajustándose siempre a los horarios de los padres de familia y, quienes no tenían acceso a estos medios, se les citaba o se visitaban a sus hogares.

Como ya se mencionó, los colectivos también utilizaron diversas herramientas. Algunas de éstas son utilizadas con regularidad, como el plan y programas de estudio; otras, las que tienen que ver con la nueva modalidad de trabajo a distancia,

como la dosificación de Aprende en casa y, por ende, la TV y los dispositivos móviles, sobre todo el celular a través de distintas aplicaciones, entre las que destacó WhatsApp. No obstante, dado que algunos de los estudiantes de la zona no contaban con energía eléctrica en sus hogares o con dispositivos como celulares inteligentes ni computadoras, otra de las herramientas mayormente utilizadas fue el uso de cuadernillos de trabajo impresos.

Finalmente, durante la sesión de trabajo en línea realizada entre los colectivos escolares de la zona, el profesorado pudo identificar algunas áreas de oportunidad, estas fueron: capacitación en el uso y manejo de nuevas herramientas digitales y mejorar la comunicación con los padres que hacen falta. Aunque el profesorado recibió, mediante sesiones sincrónicas en línea dirigidas por la supervisión, orientaciones sobre el seguimiento de cuadernillos y planeaciones, y asistieron a talleres sobre estrategias didácticas para educación multigrado, éstos comunicaron sus esfuerzos y dificultades al llevar a cabo una educación remota de emergencia cuando solo contaban con conocimientos básicos sobre el uso de dispositivos móviles y sus aplicaciones, por lo que fueron adquiriendo destrezas sobre la marcha.

A partir de los ajustes realizados por los colectivos de manera general, en la planeación y en la comunicación con los padres y madres de familia, el profesorado obtuvo los siguientes resultados de aprendizaje: entre un 80% y 90% de los estudiantes se “regularizaron” o se pusieron “al corriente” con la entrega de los trabajos.

Asimismo, a través de diversas plataformas se mantuvo comunicación con los padres y madres de familia, lo que permitió vislumbrar un mayor avance en los aprendizajes de los estudiantes.

## Conclusiones

La información recabada en esta zona escolar, en dos diferentes momentos y de diferente naturaleza, nos permite señalar lo siguiente. Los resultados del primer estudio muestran que las condiciones para la enseñanza y el aprendizaje de las escuelas indígenas de Baja California no sólo no estaban cubiertas, sino en algunas los agentes educativos debieron tomar medidas para ofrecer a sus estudiantes recursos o materiales. Es decir, aquello que le corresponde al Estado por mandato constitucional no ha sido posible cumplirlo, a pesar de programas con recursos extraordinarios.

Es menester señalar que las personas participantes señalaron beneficios del programa 1) la mejora en la infraestructura, 2) los materiales y recursos para la enseñanza y, 3) los recursos humanos; pero que, en conjunto, no permite el impulso de una educación inclusiva. El PETC permitió la construcción de aulas y espacios adicionales, lo cual mejoró en conjunto el espacio educativo para el alumnado. También se les proporcionó material educativo que les permitió trabajar con las líneas propuestas por el PETC y, por lo tanto, ofrecer diversas experiencias de aprendizaje y, finalmente, contar con un mayor número de personal (intendencia y coordinadores de comedores), en otras palabras, espacios limpios y alimentación.

Este tipo de programas -el PETC se suspendió definitivamente en 2022- privilegiaron acciones considerando a la niñez indígena como sujetos de necesidad y no como sujetos de derechos.

Por su parte, la estrategia Aprende en casa, si bien les ofreció una plataforma y medios digitales, muy pronto, el profesorado se dio que no era posible trabajar conforme a lo decretado. Por el contrario, tuvieron que hacer uso de su experiencia y conocimiento de las condiciones materiales de sus estudiantes para poder continuar con la escolarización de las niñas y niños.

En función de las condiciones de la niñez que atienden, utilizaron los medios y recursos a su alcance, en este sentido, es el profesorado el que impulsó una educación inclusiva, entendida en el contexto de la pandemia y de sus condiciones de vida, de continuar escolarizándose.

## Referencias

- Castro, C., Cuestas, R. y Fuentes, M. L. (2021). Reconfiguración de la gestión pedagógica del docente de nivel primaria de la escuela pública en México, ante la pandemia por covid-19. *Controversias Y Concurrencias Latinoamericanas*, 12(22), 273-304. <https://ojs.sociologia-alas.org/index.php/CyC/article/view/254>
- Centro de Estudios Educativos (2015). *Compromiso Social por la Calidad de la Educación (CSCE). Para una mejora en la autogestión escolar: análisis de los programas de la Reforma Educativa y de Escuelas de Tiempo Completo*. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 45(3), 11-54.
- Coordinación Estatal de Educación Indígena. (2016). *Base de datos primaria indígena inicio de ciclo escolar 2016-2017*.
- Compañ, J. R. (2020). Acciones de políticas educativas ante la emergencia sanitaria del Covid-19. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 50(3), 95-120. <https://doi.org/10.48102/rlee.2020.50.3.129>
- Delgado, G. y Tinajero G. (2023). El trabajo docente en primarias indígenas multigrado de Baja California durante el cierre de escuelas por COVID-19. *Educación superior* (33), 11-28 <https://doi.org/10.56918/es.2022.i33.pp11-28>
- Gallardo, A.L. (2020). Educación indígena en tiempos de COVID-19: viejos problemas, nuevos problemas. En *IISUE (Ed.), Educación y pandemia. Una visión académica* (pp. 164-169). UNAM. <http://www.iisue.unam.mx/nosotros/covid/educacion-y-pandemia>
- Gobierno de México-Diario Oficial de la Federación (DOF) (2019a), Decreto por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de los artículos 3º, 31 y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia educativa, México.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2016a). *Evaluación de condiciones básicas para la enseñanza y el aprendizaje desde la perspectiva de los derechos humanos. Documento conceptual y metodológico*. México: Autor.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2016b). *Infraestructura, mobiliario y materiales de apoyo educativo en las escuelas primarias*. ECEA 2014. México: Autor.
- Mayring. P. (2000). *Qualitative Content Analysis. Forum: qualitative social research sozialforschung* 1 (20).
- Medina Huerta, M. (2023). *adres mixtecas y escuela: la participación social durante la contingencia sanitaria*. Tesis de maestría inédita. Universidad Autónoma de Baja California.
- Pérez-Archundia, E. (2020). Desigualdad y rezago. El sistema educativo mexicano al desnudo frente a la pandemia del COVID-19. *Entramados*, 7(7), 36-41. <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/entramados/article/view/4212/4452>

Secretaría de Educación Pública. (2009). Lineamientos para la organización y el funcionamiento de las escuelas de tiempo completo. SEP.

Secretaría de Educación Pública - Banco Mundial (2014). Fortalecimiento de la gestión en la autonomía de Gestión Escolar, Plan Indígena 2014. México: Autor

Secretaría de Educación Pública-Subsecretaría de Educación Básica-DGEI (2017). Información estadística nacional, 2016-2017. [http://dgei.basica.sep.gob.mx/files/infografias/20162017/nacional\\_2016\\_2017.pdf](http://dgei.basica.sep.gob.mx/files/infografias/20162017/nacional_2016_2017.pdf)

Tapia G., L. A. y Valenti, G. (2015). Desigualdad educativa y desigualdad social en México. Nuevas evidencias desde las primarias generales en los estados. *Perfiles Educativos*, 32 (151), 32-54.

Tomasevsky, K. (2004). Indicadores del derecho a la educación. *Revista IIDH*, 40, 341-388.

Zorrilla, M. (2008). Informe Final de la Evaluación del Diseño del Programa Nacional de Horario Extendido en Primaria, Programa Nacional Escuelas de Tiempo Completo. Universidad Autónoma de Aguascalientes



## **Dra. María Guadalupe Tinajero Villavicencio**

Investigadora de tiempo completo en el Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo (UABC). Docente en diferentes programas licenciatura, maestría y doctorado de la UABC. Trabaja temas relacionados con las políticas públicas en educación, alumnos y docentes en las escuelas indígenas y la diversidad en la educación indígena de Baja California. Su línea de investigación es sujetos y prácticas educativas.



## **Mtra. Zulema del Carmen Canett Castro**

Técnico Académico del Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo de la Universidad Autónoma de Baja California. Docente de la Facultad de Pedagogía e Innovación Educativa (UABC). Desde el 2011 colabora en proyectos de investigación sobre Educación indígena, Desarrollo profesional docente y Estrategias evaluativas. Línea de investigación: sujetos y prácticas educativas.



## **Mtra. Sharon Stephanie Solis del Moral**

Auxiliar de investigación en el Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo (UABC). Docente de educación primaria. Desde 2014 ha colaborado en diversos proyectos de investigación relacionados con buenas prácticas pedagógicas, evaluación a gran escala, políticas de inclusión educativa y educación indígena. Línea de investigación: sujetos y prácticas educativas.

## EJERCICIO DEL DERECHO EDUCATIVO E INCLUSIÓN EDUCATIVA CON UN GRUPO DE JÓVENES MIGRANTES Y REFUGIADOS

*Christopher Alexander Ayala Barrero*

*Departamento de Investigaciones Educativas CINVESTAV-IPN  
alexander.ayala@cinvestav.mx*

*Carolina Becerril Rodríguez*

*Departamento de Investigaciones Educativas CINVESTAV-IPN  
carolina.becerril@cinvestav.mx*

*Joel Velázquez Trejo*

*Departamento de Investigaciones Educativas CINVESTAV-IPN  
joel.trejo@cinvestav.mx*

*Claudia Triana Ipinza*

*Estudios de Políticas Educativas, University of Wisconsin-Madison  
ctriana@wisc.edu*

### Resumen

El presente trabajo se enfoca en las prácticas de inclusión educativa promovidas por una organización no gubernamental (ONG) en la región central de México. Esta organización atiende a jóvenes migrantes no acompañados (que oscilan entre los 14 y 19 años) con estatus de refugio en México. El trabajo de campo nos permitió reconocer los procesos y efectos de la vinculación educativa con Instituto Nacional de Educación para Adultos (INEA) de tres jóvenes migrantes. La experiencia de inclusión que observamos hizo posible un ejercicio de análisis de la política pública en cuestión.

El análisis que realizamos está fundamentado en una metodología cualitativa, con un enfoque etnográfico. Argumentamos que en pleno siglo XXI, sigue siendo indispensable contribuir

al ejercicio del derecho educativo para las poblaciones en movilidad, ya que un grupo de jóvenes migrantes han visto restringido su acceso al Sistema Educativo Mexicano (SEM), a pesar de manifestar interés por su continuidad educativa, siendo objeto de exclusión educativa.

### Palabras clave

Inclusión educativa, derecho a la educación, albergue en el centro del país, INEA región centro, jóvenes migrantes y refugiados.

### Introducción

El discurso de la política educativa de México continúa promoviendo la inclusión de los estudiantes más marginados, incluyendo a los jóvenes migrantes. Sin embargo, pocas iniciativas apoyan a estos grupos en tránsito,

incluso cuando sus números crecen. El número de refugiados que viven en México se ha más que cuadruplicado en los últimos cuatro años, llegando a 562,549 en 2022; de ellos, el 23% eran solicitantes de asilo (UNHCR, 2022).

En el contexto mexicano, la relación entre migración y políticas educativas ha sido de suma relevancia, ya que ambos aspectos se entrelazan de manera intrínseca en la construcción de una sociedad más inclusiva y equitativa.

En este artículo, examinaremos el panorama de la migración de niños, niñas, y adolescentes (NNyA) en México y su impacto en el sistema educativo, analizando las políticas implementadas para atender a la población migrante y proporcionarles oportunidades educativas que promuevan su desarrollo y bienestar.

Las reflexiones fundamentadas en este artículo son producto de una primera etapa de inmersión al trabajo de campo<sup>1</sup> la cual se llevó a cabo en colaboración con una ONG (Organización No Gubernamental) con sede en Puebla con más de tres décadas de experiencia trabajando con jóvenes marginados a través de una programación holística<sup>2</sup>.

La ONG brinda cuidados residenciales alternativos en temas de salud y nutrición, acompañamiento terapéutico, rutinas, manejo de emociones, inserción laboral, preparación hacia la vida independiente y educación. Nuestro acercamiento fue con un grupo de jóvenes que llegaron a México como niños no acompañados, y que están en su proceso de solicitud de refugio mientras se acogen en un albergue gestionado por la ONG<sup>3</sup>.

Para entender cómo las políticas de inclusión educativa abarcan a los NNyA migrantes, consideramos pertinente documentar las experiencias de los actores sociales involucrados en la vinculación educativa con el Instituto Nacional para la Educación de Adultos (INEA).

La inclusión educativa, es una temática que nos permite reconstruir las experiencias de los actores sociales<sup>4</sup>. Por lo tanto, los objetivos de estas investigaciones son reconstruir y analizar los procesos hacia la inclusión educativa promovida por políticas y programas del estado, como la INEA, y los efectos de la inclusión educativa promovida por la ONG a través de las prácticas y actividades promovidas por su equipo educativo.

---

<sup>1</sup>El trabajo de campo tuvo la intención de generar investigación sobre temas diversos (cuidados, masculinidades, resiliencia y educación) con población juvenil en situación de movilidad.

<sup>2</sup>La investigación sigue en curso.

<sup>3</sup>En este artículo utilizamos los términos “migrante” y “refugiado” indistintamente “no para combinar experiencias vividas ni colapsar diferencias materiales, sino para rechazar los binarios de forzado y voluntario, merecedor y desatendido, real y falso” (Walia 2021, p. 86).

<sup>4</sup>Los actores sociales a los que nos referimos son un grupo de jóvenes en situación de movilidad y de refugio (Peter de 17 años, Sebastián de 18 años y Manuel de 19 años), la vinculadora educativa (Natalia) y la responsable del programa de vinculación educativa del INEA (Leonarda).

## Metodología

La exclusión educativa es un problema que afecta con mayor fuerza a los grupos poblacionales con mayores niveles de vulnerabilidad. Trouillot (2011) afirma que, “Las etnografías centradas en la experiencia vivida de los sujetos tendrán que demostrar cuando se producen esos efectos, a través de qué grupos institucionales y explorar las consecuencias de este desplazamiento” (p. 171). En este sentido, una gran parte del trabajo de campo consistió en hacer una breve etnografía de los procesos y los efectos de la inclusión/exclusión educativa a partir de la experiencia vivida de los estudiantes migrantes en el albergue. Asumimos una metodología cualitativa de corte etnográfico y las herramientas empleadas son la entrevista semiestructurada y la observación participante. Este tipo de metodologías centradas en los actores sociales son pertinentes para visibilizar las prácticas de inclusión educativa promovidas por grupos institucionales como la ONG, que contribuye a generar los enlaces necesarios para asegurar la vinculación educativa de los jóvenes.

Este enfoque etnográfico nos permite posicionarnos desde abajo, es decir, desde las opiniones y las experiencias de los actores, ya que esta visión pone en el centro de interés a los protagonistas. Trouillot (2011) afirma que:

Si nos enfocamos en los efectos del Estado a través de la experiencia vivida de los sujetos podemos construir una etnografía del Estado

desde la base. Podemos descubrir cuándo y cómo se logran estos efectos, sus condiciones de producción y sus límites (p. 167).

En este orden de ideas, se destaca que los datos que presentamos surgen de la entrevista semiestructurada con la responsable de vinculación educativa de la ONG y con la responsable del área de acreditación en una Coordinación de INEA.

Así como el acompañamiento que efectuamos con Peter, Sebastián y Manuel<sup>5</sup>, al presentar sus exámenes en las instalaciones del INEA.

La exclusión educativa constituye una forma de violencia del Estado, toda vez que genera procesos que dificultan el acceso y la permanencia educativa de algunas poblaciones, tal como sucede con el grupo de jóvenes migrantes (Peter, Sebastián y Manuel) vinculados con el INEA. La etnografía nos permite reconstruir los efectos de política pública de inclusión educativa en las vidas de los jóvenes migrantes, sobre todo para comprender cómo es que ellos viven este proceso, qué les significa y qué implicaciones tiene para el ejercicio de su derecho educativo.

## Desarrollo

Nos enfocamos en las experiencias de tres jóvenes - Peter, Sebastián y Manuel - que llevan más tiempo en su proceso de escolarización a través de los módulos proporcionados por el INEA. Construimos las siguientes viñetas

<sup>5</sup>Todos los nombres usados son seudónimos

sobre los tres jóvenes hondureños en los que centramos los intereses de este artículo.

Manuel tiene dieciocho años. En Honduras concluyó sus estudios de primaria y secundaria. Inició los estudios de bachillerato, pero quedaron inconclusos. Manuel afirma que amaba estudiar en Honduras. Decidió salir de su país a los 17 años. Al llegar a México solicitó refugio y fue aceptado. En México fue acogido en un albergue y ahí recibió apoyo para estudiar la primaria por parte de Save the Children. Después ingresó al albergue en donde vive actualmente y se percató de que los estudios que cursó anteriormente no estaban registrados. La ONG le brinda apoyo educativo y lo inscribió a INEA en donde terminó la primaria. Actualmente, cursa estudios de secundaria en la misma modalidad educativa. Tiene aspiraciones de estudiar el bachillerato y una licenciatura para convertirse en chef, pero lo percibe difícil ya que debe contar con los recursos económicos y un trabajo que le permita ser autosuficiente.

Peter es un joven de diecisiete años. En Honduras, estudió la primaria y la secundaria. La escuela secundaria se localizaba cerca de su domicilio, ahí pasaba gran parte de su tiempo socializando con sus compañeros. Como alumno, él se consideraba bueno e inteligente. Desde pequeño disfrutó de la lectura y gracias a ello sabía muchas cosas. Solía investigar sobre diversos temas y al llegar las clases o los exámenes eso le ayudaba a comprender mejor. Decide no continuar con sus estudios de preparatoria porque ya no le encontró

sentido. A los dieciséis años toma la decisión de migrar a México, en donde solicitó refugio. La ONG que actualmente lo acoge le otorgó un acompañamiento educativo, por lo que su educadora lo inscribió a INEA, en donde tuvo la oportunidad de cursar la primaria.

Sebastián tiene dieciocho años. En Honduras estudió la primaria completa e inició el séptimo grado, pero no lo concluyó. En ese tiempo no le gustaba la escuela y no le puso suficiente atención, pero sí aprendió a leer. Su materia favorita era Ciencias Naturales porque le gusta la naturaleza. A la edad de trece años comenzó a trabajar para ayudar económicamente a su tía, a su abuela y a su mamá, debido a que ésta última presenta una discapacidad. Decide migrar a los dieciséis años con destino a Estados Unidos. Entonces, solo llevaba consigo su acta de nacimiento. Al llegar a México, solicitó refugio y fue aceptado su trámite. La ONG que lo acogió le brindó acompañamiento educativo e intervino para inscribirlo a la primaria en el INEA. Además, estudió por un tiempo breve mecánica automotriz en un Centro de Capacitación para el Trabajo Industrial (CECATI), mientras alternaba el estudio y el trabajo. Sin embargo, no le fue posible continuar debido a la incompatibilidad de horarios entre el trabajo y el estudio.

Consideramos que la noción de inclusión educativa es indispensable para atender la problemática educativa de Peter, Sebastián y Manuel. Debido a que estos jóvenes migrantes, aunque llegaron a México como menores de edad, nunca pudieron acceder al Sistema Educativo Mexicano (SEM), y la estrategia

educativa propuesta por la ONG fue la de acreditación ofrecida por el INEA.

Existen distintas formas para argumentar en torno a los procesos, efectos y la consolidación de una política educativa, por ejemplo, mediante las narraciones de los actores sociales, los discursos políticos o el análisis de contenido de material impreso. Trouillot (2011) afirma que, “tendremos que buscar esos procesos y efectos en sitios menos obvios que aquellos de la política institucionalizada y de las burocracias establecidas” (p. 173). Es crucial en nuestra indagación superar las formas centradas en analizar la pertinencia, los procesos y los efectos de esta inclusión a partir de los discursos de la política institucionalizada. Por lo que, para el presente trabajo recuperamos la narrativa construida por los distintos actores sociales involucrados, sobre los procesos y los efectos de política pública de la inclusión educativa en la vida de Peter, Sebastián y Manuel.

## Procesos de inclusión educativa

La inclusión educativa si bien es estimable en cifras, es revelador recuperar el testimonio de Leonarda López (responsable de una coordinación de INEA), respecto a los procesos de vinculación educativa de Peter, Sebastián y Manuel, ya que se encarga de gestionar de primera el servicio educativo para estos jóvenes y en general lo hace para quienes estén por cursar algún grado de nivel básico en primaria o secundaria. L. López (entrevista, 17 de marzo de 2023) afirma que:

INEA fue fundado en 1982, haciendo un poco

de historia. Obviamente dirigido a personas en primer lugar y en rezago educativo y en condiciones de analfabetismo (...) (atendemos) personas mayores de 15 años a las cuales vamos dirigidos porque ya no les fue posible ingresar al sistema regular o al sistema escolarizado como la conocemos, a una escuela normal por así decirlo. Entonces vamos dirigidos a personas que no tuvieron en su momento la oportunidad de estudiar, que dejaron la escuela a una edad muy temprana, que no han tenido familiarización con el sistema regular (...).

L. López (entrevista, 17 de marzo de 2023) mencionó que los documentos para la inscripción de los aspirantes son acta de nacimiento y CURP. La falta de documentos es el primer reto que enfrentaron Peter, Sebastián y Manuel, al intentar vincularse con INEA. Lo que deja entrever que es más que un trámite administrativo, porque el acceso al programa educativo del INEA está condicionado por la presentación de estos documentos de identificación. El requisito del acta de nacimiento y el CURP genera limitantes para la incorporación a INEA de Peter, Sebastián y Manuel, ya que, en el mejor de los casos únicamente llevan consigo un acta de nacimiento, pero si ellos no la traen resulta muy complejo obtenerla. Y la CURP sólo se obtiene presentando ante el Instituto Nacional de Migración un documento de identidad y un permiso de residencia.

Sin embargo, la falta de documentación no es el único obstáculo. L. López (entrevista, 17 de marzo de 2023) mencionó que se

necesita asignar un responsable a cargo de los estudiantes, ante INEA, para que sirva de puente en las comunicaciones sobre sus procesos de seguimiento y evaluación. Sin un representante, estos jóvenes no podrían recibir este servicio, aun siendo adultos. La narrativa de López da cuenta de una causa de exclusión, porque hay que considerar que la mayoría de los jóvenes en situación de movilidad viajan solos y transitan en un país desconocido para ellos, donde probablemente no tienen familiares u otras redes de apoyo que puedan gestionar estos vínculos.

El albergue que acoge a Peter, Sebastián y Manuel, promueve procesos de inclusión educativa al interesarse por su continuidad educativa. Natalia, la educadora en el albergue también funge como vinculadora educativa.<sup>6</sup> Para ella, el proceso de vinculación con INEA es complejo, porque requiere apoyar a los jóvenes a regularizar su situación migratoria en el país. En muchos casos esto significa apoyar a los jóvenes en trámites burocráticos del estado para obtener permisos especiales que reemplazan el acta de nacimiento y la CURP. A través de estos procesos burocráticos, que no están relacionados con la pedagogía o la educación, contribuyen a prácticas de inclusión educativa.

Los impedimentos a causa de estos trámites ocasionan que algunos jóvenes migrantes ni

quiera logren su vinculación con el INEA, la única alternativa disponible para esta población, ya que en el sistema educativo regular se ven más rechazos y exclusiones. El hecho de que el acta de nacimiento y otros documentos sean indispensables para la incorporación al programa educativo de INEA para jóvenes migrantes como Peter, Sebastián y Manuel, es preocupante debido a que pocas personas en situación de movilidad llegan con el mínimo de documentos que les identifique, muchos no salen de sus países de origen con tal documentación y algunos jóvenes extravían o deben abandonar sus pertenencias durante el trayecto migratorio.

## Efectos de la inclusión educativa

Más que hablar de rezago educativo, que ya es preocupante por las altas cifras de niños y jóvenes que se encuentran por fuera de la escuela aun estando en edades escolares, nos interesa colocar sobre la mesa las implicaciones que tiene la exclusión educativa para las poblaciones migrantes y desplazadas en México. Se trata de talento joven que no ha sabido aprovecharse en las políticas educativas y por el Estado Mexicano. Se han cerrado las puertas a estas poblaciones lingüística y culturalmente diferenciadas. La política educativa no ha sido suficiente para brindar la atención adecuada a problemáticas como la inequidad, la desigualdad y la exclusión. La inclusión educativa no ha

---

<sup>6</sup> L. López (comunicación personal, 17 de marzo de 2023) mencionó que, para el INEA, es importante asegurarse de que los promotores educativos sean especialistas en el ámbito educativo, debido a que el instituto no cuenta con maestros. Este instituto permanentemente busca espacios para vincular sus programas educativos. El albergue en el que realizamos la investigación funge como un círculo de estudio en el que se imparten las clases, y con en el que eventualmente a través del vínculo con INEA, se logra la inclusión educativa de Peter, Sebastián y Manuel.

procurado un alcance mayor para todos los sectores poblacionales, y los jóvenes migrantes e indígenas son quienes enfrentan los mayores retos para el ejercicio pleno de su derecho educativo. En México no se logró asegurar el ejercicio del derecho educativo hasta 2009, ya que no se retuvo a millones de estudiantes que se encontraban cursando la educación básica; Ulloa (2011) afirma que:

El Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA) reconoce una deuda social con más de 33 millones de personas 1 de 15 años y más que no han iniciado o terminado su educación básica, incluidos los casi seis millones de analfabetas (...) la mayoría de ellos sujetos a condiciones de pobreza y excluidos del ejercicio de sus derechos humanos, sociales, económicos, culturales y ciudadanos (s. p).

Diversas investigaciones (Horbath y Gracia, 2016; Ulloa, 2011; Buela, 2004; Bracho 2002) consideran que el derecho a la educación otorga oportunidades para que las personas tengan acceso a otros derechos humanos individuales y colectivos en lo relativo al ámbito social, cultural y político. Nos interesa resaltar el tema educativo ya que, al cancelarse este derecho se estarían negando otros múltiples derechos (Pérez, 2007), su falta generaría un daño que no sería posible reparar ya que la persona quedaría excluida de la sociedad, expuesta a la pobreza y relegada (Latapí, 2009). Por lo que es importante redoblar esfuerzos para continuar promoviendo la inclusión educativa para Peter, Sebastián y Manuel, desde el nivel básico

hasta el superior. Esta es la razón por la que es necesario fortalecer una educación de calidad y con equidad, para contribuir a asegurar este derecho para las poblaciones en movilidad.

La experiencia de inclusión educativa en México es todo un reto para Peter, Sebastián y Manuel, ya que su condición migrante y de refugiado está siendo invisibilizada por el SEM. Pese a las circunstancias, el albergue que los acoge y el INEA han generado incipientes procesos de inclusión educativa, vinculando a los jóvenes a un sistema de educación alternativo, con lo que se favorece la restitución de sus derechos educativos. La búsqueda de vinculación de la ONG con INEA ha permitido una relación estrecha entre los responsables educativos del albergue con las autoridades de la institución. La relación se reconfigura cuando hay cambios de personal o de dirección, tanto en INEA como en la ONG, pero requiere atención y seguimiento principalmente de la ONG, específicamente del responsable educativo, para repasar y preparar guías para obtener los grados y certificaciones de los niveles cursados por los jóvenes.

Los investigadores acompañamos a Peter, Sebastián y Manuel a realizar sus exámenes en INEA. Durante el trayecto, Carolina les pregunta si habían estudiado para presentar el examen. Peter y Sebastián respondieron afirmativamente mientras que Manuel proporcionó una respuesta negativa. Después, Carolina los cuestionó sobre cuál es el nivel educativo que cursan, Sebastián indicó que cursa la primaria, mientras que Peter y Manuel comentaron que estudian la secundaria. Minutos después, Manuel tomó la guía para

estudiar, pero al observar las preguntas dijo a los otros jóvenes y a Carolina, “no, ya así”. Carolina le pidió su guía y se percató de que el examen que presentaría corresponde al módulo Hablando se entiende la gente. Les propuso estudiar a los jóvenes en el camino con esa guía y ellos aceptaron.

Durante el repaso abordaron preguntas como: ¿cuáles son las diferencias entre la comunicación oral y escrita?, ¿qué pasa cuando el receptor interpreta incorrectamente el mensaje?, ¿cuáles son los elementos en los que se apoya el receptor en la lengua oral, además de las palabras?, ¿cómo aprende el receptor?, ¿qué medios emplearían en determinadas situaciones como enviar una noticia urgente a un amigo en otro país?, ¿cuáles son las diferencias entre la comunicación verbal y no verbal?, ¿cuáles son las actitudes y emociones que se pueden transmitir a través de la comunicación?, ¿cuáles son las interferencias en la comunicación? y ¿cuáles son las reglas que se deberían seguir para que una comunicación sea fluida y respetuosa?

Carolina preguntó a los jóvenes ¿cómo se han sentido hasta ahora con los temas revisados, seguros, inseguros o indecisos? Manuel respondió -la emisora ha redactado bien, el emisor ha entendido todo bien mediante el canal por el que ha empleado el código (ríe). Carolina interrumpió y preguntó ¿En qué contexto? Manuel señaló -en el contexto del lugar y del vehículo en que nos encontramos. Carolina expresó que se sintió como en los programas de televisión en donde algunas personas van en un auto platicando y al mismo tiempo

siendo entrevistados. Manuel instantáneamente expresó ¡Kawas maneja!, ¿nunca vieron Kawas maneja? Allá en Honduras hay un programa que se llama Kawas maneja, se llama Kawas por el apellido del entrevistador. Van en su carro, dan una vuelta y van platicando. Ponen la cámara y él entrevista a personas hondureñas, pueden ser futbolistas, escritores o personas equis. Peter agregó que también pueden ser actores o artistas. Carolina comentó -nosotros hacemos algo similar, pero ¿cuál sería el nombre adecuado? Manuel inmediatamente dijo - ¡en movimiento con Caro! (todos rieron).

Carolina se dirigió al conductor mientras le preguntó ¿Cómo se llama usted señor? El conductor dijo, Alberto. Entonces, Carolina expresó ¡Alberto maneja y Caro pregunta! Manuel reformuló - “Bienvenidos al podcast de Alberto y Caro Educación en movimiento. Se oye bonito, ¿no? Carolina respondió: sí , se escucha bonito. A punto de llegar a su destino, Carolina les preguntó a los jóvenes - ¿qué les pareció este formato? todos los jóvenes respondieron -bien, nos gustó.

Al llegar a las instalaciones de INEA, los tres jóvenes se apresuraron a entrar para estar a tiempo. Manuel se acercó a la entrada y se presentó, dijo, “buenos días, con su permiso. ¿podemos pasar?, nos están esperando, venimos a aplicar al examen” (charla informal, 17 de marzo de 2023). La responsable de la recepción invitó a los jóvenes a tomar asiento y les solicitó su credencial de INEA. Manuel respondió que tenían una cita programada y que iban por parte de la ONG. La responsable

del módulo tomó sus nombres, les solicitó las guías de estudio y un par de minutos después les proporcionó los exámenes. Mientras tanto, Carolina permaneció en la sala de espera.

Al terminar sus exámenes, los jóvenes salieron de las oficinas del INEA, los jóvenes compartieron sus experiencias con Christopher y dijeron que para ellos fue un examen sencillo pero que no entendieron algunas preguntas. Él les preguntó a los jóvenes, “¿cuáles son esas preguntas que no entendieron y sobre qué materias les preguntaron?”, Manuel dijo “pues todas las materias, pero no entendía una particular sobre matemáticas”, mientras que Peter afirmó, “nos preguntaron sobre todo matemáticas y español, o sea si venía de todo, pero venía un poco más cargado sobre eso y también se me complicó un poco” (charla informal, 17 de marzo de 2023). Christopher cuestionó a Sebastián sobre la prueba, y tú ¿cómo lo sentiste?, “no pues “x”, la verdad yo creo que todo lo que estuvimos repasando en la guía de camino aquí me sirvió bastante”. Después, Christopher preguntó, ¿qué contenidos de los que venían repasando en el taxi les sirvió?, Peter respondió:

“Todo, porque había varios ejercicios parecidos a los que veníamos estudiando con Carolina, por ejemplo, hacían preguntas sobre los elementos de la comunicación y yo supe responder, aunque al principio dudaba un poco, porque recordé que son: emisor, receptor, mensaje y que hay un canal, aunque no me queda todavía muy claro, pero de allí en fuera con lo demás no hubo tanto problema”

Christopher los felicitó por haber hecho un gran esfuerzo para el examen al prepararse previamente estudiando individualmente y luego con Carolina. Los jóvenes compartieron con él, que les gustaría aprobar el examen porque quieren continuar estudiando para tener un trabajo ya más formal.

Días después del examen, Sebastián compartió a Carolina que antes de presentarse al examen en INEA puso atención a la guía y al examen. Notó que los reactivos eran muy similares a la guía, casi idénticos. Su preparación para el examen consistió en la explicación de la guía unos días antes por Natalia y el repaso la noche anterior individualmente. Sebastián recuerda que el primer examen que hizo en INEA no lo aprobó, porque no puso atención al realizarlo, ya que en ese momento no estaba dispuesto a presentarlo y no estaba convencido de continuar estudiando. Hace poco tiempo cambió de opinión porque vio la utilidad de la escolarización en otras personas de su entorno. Para Sebastián, la educación otorga la oportunidad de trabajar y encontrarle un sentido.

Las experiencias de Peter, Sebastián y Manuel reflejan cómo suceden sus procesos educativos en el INEA y en la ONG. Llama la atención que los jóvenes han tenido que asumir un papel activo en sus procesos de aprendizaje, ya que manifiestan que recibieron poco apoyo educativo para prepararse para el examen en el INEA, como resultado de ello presentaron dificultades para la comprensión de algunos temas, como la matemática. La atención educativa otorgada a los jóvenes en los círculos de estudio promovidos

por la ONG reforzaría los procesos de exclusión educativa de Peter, Sebastián y Manuel, ya que el acompañamiento educativo de Natalia no les ha sido suficiente.

A pesar de actuar como intermediario en términos de procesos burocráticos, la falta de acompañamiento educativo genera obstáculos para el ejercicio educativo de Peter, Sebastián y Manuel. La ausencia de orientación y vigilancia en los procesos de aprendizaje obliga a los jóvenes a buscar herramientas de aprendizaje por su cuenta, tal como la internet. Aunque este medio tecnológico puede ser una herramienta para consultar materiales educativos en línea, en esta existe un mar de información que debe tomarse con reservas, ya que no siempre es confiable y sin cuidado, podría interferir en los resultados del examen realizado por los jóvenes en el INEA. Con esta experiencia nos damos cuenta de que la dinámica educativa en el albergue podría estar generando procesos de exclusión no intencionales al delegar a los jóvenes la responsabilidad de guiar sus procesos de aprendizaje. Desde nuestro punto de vista, la inclusión educativa podría fortalecerse con un acompañamiento que promueva los procesos de aprendizaje de los jóvenes hasta que ellos alcancen la autonomía. Lo anterior no opaca el hecho de que el trabajo de la ONG es de suma importancia en el contexto nacional, ya que es una de las pocas organizaciones que acompaña a los jóvenes con esta condición migratoria en

su educación.

## Conclusiones

En México la situación migratoria y de refugio de niñas, niños y jóvenes subordina el acceso a la educación y a otros servicios y programas de protección, debido a que es motivo de exclusión educativa en el SEM. La falta de reconocimiento a esta situación restringe el ejercicio del derecho educativo de las NNyA (Niñas, niños y adolescentes) en movilidad.

Obtener la condición de refugiado implica en teoría poder acceder a un conjunto de derechos y obligaciones entre ellos el derecho a la protección, la educación, la atención médica y la no discriminación. “El Estado mexicano tiene la responsabilidad de garantizar la protección y el bienestar de los menores refugiados, incluyendo su acceso al sistema educativo mexicano” (MEJOREDUE, 2022), sin embargo, la inclusión educativa de Peter, Sebastián y Manuel sigue siendo un problema grave que requiere atención y soluciones urgentes, porque si bien INEA, otorgó oportunidades educativas a estos jóvenes inscritos en la secundaria, esto no garantiza su continuidad educativa en los siguientes niveles educativos. Para garantizar los derechos humanos debe considerarse un enfoque diferencial<sup>7</sup> de los mismos, ajustes razonables para que niñas, niños y jóvenes migrantes y refugiados puedan ejercer su derecho a la educación, el mundo debe adaptarse a la gente y no al revés.

---

<sup>7</sup>El enfoque diferencial considera las características específicas de la población migrante y refugiada, para que puedan tener acceso a las garantías constitucionales.

El acceso a la educación para los NNyA migrantes y refugiados no es sólo un problema de derechos humanos, sino también un problema de desarrollo y equidad social. Latapí deja claro en su capítulo *Diez problemas en busca de un ministro*, que la política educativa tiene de fondo estos grandes problemas, sin embargo, aún tenía una visión nacionalista de lo educativo (1982) y no consideraba a migrantes, menos a refugiados. Los migrantes que tienen acceso a la educación tienen más oportunidades de éxito y de contribuir positivamente a la sociedad en el futuro, reduciendo la brecha de desigualdad entre los migrantes y los ciudadanos mexicanos.

Actualmente, la Ley General de Educación (LGE), establece que “todas las personas tienen derecho a recibir educación, sin importar su origen o condición migratoria” (2019). Sin embargo, como podemos ver en los casos presentados, no hay una integración respecto a la condición de refugiados y el derecho a la educación, ya que la primera es circunstancial y la segunda asimilatoria<sup>8</sup>. Esta situación tiene consecuencias directas para Peter, Sebastián y Manuel, ya en condición de refugiados, debido a que enfrentan problemas para revalidar sus estudios y las escuelas solicitan documentos que centran la atención en la situación migratoria antes de garantizar el derecho a la educación.

La exclusión del sistema educativo de la población migrante, refugiada y desplazada es una realidad que enfrentan las ONG al momento

de los acogimientos, específicamente la del caso presentado. Sin un acompañamiento adecuado y el interés de dichas organizaciones por garantizar el acceso a la educación de la población con que se trabaja, el Estado no garantiza el derecho a la educación de los migrantes, porque esto implicaría legitimar una condición de refugio que no coincide con la principal estrategia de la política migratoria: la deportación.

La vinculación de la ONG con INEA, en particular el caso de los jóvenes referidos es una experiencia de suma importancia en el contexto nacional, expone la necesidad de la ONG de propiciar autonomía en los procesos de aprendizaje en los jóvenes a través del acompañamiento continuo, al mismo tiempo que evidencia un incipiente, aunque atropellado esfuerzo de inclusión y acceso a la educación que no termina por incluir a la mayoría de las y los jóvenes migrantes.

---

<sup>8</sup> Es decir, que la política migratoria surge a raíz de las movilizaciones de caravanas y que la política educativa intenta ser universal, pero la condición de migrante impide de facto que sea una realidad.

## Referencias

- Buela, A. (2004). Teoría del Disenso. Utopía y Praxis Latinoamericana. 9(27), 77-85. <http://www.redalyc.org/pdf/279/27992707.pdf>
- Bracho, T. (2002). Desigualdad social y educación en México. Una perspectiva sociológica. Educar. 29, 31-54. <https://www.raco.cat/index.php/educar/article/viewFile/20753/20593>
- Hortbath, J. & García, M. (2016). El derecho a la educación: un análisis a partir de la política educativa de las dos últimas décadas en México. Revista de Relaciones Internacionales Estrategia y Seguridad. 11(1), 171-191. <https://revistas.unimilitar.edu.co/index.php/ries/article/view/1373/1164>
- Latapí, P. (1982). Diez problemas en busca de un ministro. En H. R. Arknes (ed.). Temas de política educativa 1976-1978. (pp. 11—14). México SEP/FCE.
- Latapí, P. (2009). El derecho a la educación. Su alcance, exigibilidad y relevancia para la política educativa. Revista Mexicana de Investigación Educativa. 14(40), 255-287. [https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662009000100012&script=sci\\_abstract&lng=es](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662009000100012&script=sci_abstract&lng=es)
- MEJOREDU (2022, 21 de junio). La atención de la población migrante representa uno de los mayores retos del sistema educativo. Comunicado oficial de la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. [comunicado de prensa]. [www.gob.mx/mejoredu/articulos/la-atencion-de-la-poblacion-migrante-representa-uno-de-los-mayores-retos-del-sistema-educativo-mejoredu](https://www.gob.mx/mejoredu/articulos/la-atencion-de-la-poblacion-migrante-representa-uno-de-los-mayores-retos-del-sistema-educativo-mejoredu)
- Pérez, L. (2007). La exigibilidad del derecho a la educación a partir del diseño y la ejecución de las políticas públicas educativas. Revista estudios socio-jurídicos. 9, 142-165. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=73390007>
- Trouillot, M. (2011). Antropología del Estado en la época de la Globalización: encuentros cercanos del tipo engañoso (pp. 149-174). En: M. R. Trouillot (ed.) Transformaciones globales. La Antropología y el mundo moderno. (pp. 149-174). Cauca: Universidad del Cauca y Universidad de los Andes
- Ulloa, M. (2011). El ejercicio del derecho a la educación básica. Este País. Tendencias y Opiniones. (Página oficial). <https://archivo.estepais.com/site/2011/el-ejercicio-del-derecho-a-la-educacion-basica/>
- UNHCR. (2022). México External Newsletter UNHCR
- Walia, H. (2021). Frontera y dominio: migración global, capitalismo y el surgimiento del nacionalismo racista. Libros de Haymarket.



## **Christopher Alexander Ayala Barrero**

Licenciado en Pedagogía por la Universidad Pedagógica Nacional, Ajusco.

Actualmente cursa la Maestría en Ciencias en la Especialidad en Investigaciones Educativas en el Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional. Especialista en Estudios sociales sobre infancias y juventudes. Colaborador en actividades educativas, recreativas e institucionales, en el Fondo de Cultura Económica (2019). Educador de calle en Yolia Niñas de la Calle A. C. (2021-2022). Docente frente a grupo en el nivel medio superior en el Colegio Interamericano Barnard (2022).



## **Carolina Becerril Rodríguez**

Licenciada en Intervención Educativa por la Universidad Pedagógica Nacional y licenciada en Psicología por la Universidad Nacional Autónoma de México.

Actualmente cursa la maestría en ciencias en la especialidad de Investigaciones Educativas en el Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional. Línea de investigación en migración y educación.



## **Joel Velázquez Trejo**

Licenciado en Sociología por la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales UNAM.

Actualmente cursa la Maestría en Ciencias en la Especialidad en Investigaciones Educativas en el Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, en la línea de investigación de Estudios sociales sobre infancias y juventudes. Ayudante de investigación en UAM Iztapalapa, departamento de ciencia política, periodo 2016-2017. Ayudante de investigación en UAM Azcapotzalco en la Maestría en Planeación y Políticas Metropolitanas.



## **Claudia Triana Ipinza**

Actualmente es doctorante en el departamento de Estudios de Políticas Educativas de la Universidad de Wisconsin-Madison.

Académica de educación comparada e internacional, sus investigaciones se centran en las desigualdades en la intersección de las políticas de inmigración/migración y educación, el desplazamiento y la resistencia. Es licenciada por la Universidad de Georgetown, y Maestra por Teachers College, Universidad de Columbia.

## MURAL INCLUSIVO: UN PROYECTO PARA LA ACCESIBILIDAD EN NAUPAN, PUEBLA

*Beatriz Aldana Becerra*  
*beatrizaldana32@gmail.com*

*María Fernanda Rivera Reyes*  
*ferivera2403@gmail.com*

### Resumen

La inclusión social de las personas con discapacidad demanda de la transformación genuina de la sociedad para habilitar su participación activa en los diversos escenarios en los que se desenvuelven. Para ello, es necesario generar acciones encaminadas a garantizar una comunicación eficaz, para el reconocimiento de los diversos lenguajes de accesibilidad.

El trabajo presenta un proyecto implementado por la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular No. 105, bajo una metodología participativa integrando la Educación Inclusiva: culturas, políticas y prácticas. Con el objetivo de sensibilizar a la población del municipio de Naupan, Puebla, sobre el uso de la Lengua de Señas Mexicana y el sistema Braille, mediante la elaboración de murales dentro y fuera de la comunidad escolar.

Los resultados en su primera fase muestran que los participantes manifiestan sensibilidad ante la discapacidad y curiosidad al observar otros lenguajes, practicándolos de manera orgánica.

### Palabras clave

Mural inclusivo, accesibilidad, comunicación, educación inclusiva, personas con discapacidad, Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP).

### Introducción

La comunicación es innata al ser humano y representa la base de todas las relaciones humanas. Comunicar procede del latín *communicare* que significa “hacer a una persona partícipe de lo que se tiene, se sabe, se piensa o se siente”. Es una actividad indispensable en la vida de cualquier individuo ya que sin ésta no podría relacionarse consigo mismo, ni con otros, ni podría enfrentarse a los desafíos de la sociedad. Para que se efectúe la comunicación hay que tener seis elementos: emisor; persona que transmitirá el mensaje; receptor, persona que recibirá el mensaje; canal de comunicación, código, referente y mensaje. Pero ¿qué pasa cuando el receptor, no maneja el mismo código de comunicación que el emisor? Es indispensable que el emisor y el receptor manejen un mismo código. De otra manera, el mensaje permanecerá encriptado y sin descifrar (Márquez et al., 2016).

Cuando una persona sorda o ciega intenta comunicarse y la persona que recibe el mensaje no logra comprenderlo, surgen las Barreras en la Comunicación que no están relacionadas con la persona con discapacidad, sino más bien con su entorno. Cuando un emisor (persona sin discapacidad) tiene la disposición para comunicarse con el receptor (persona con discapacidad), no es suficiente solo la intención, sino que se requiere que ambos conozcan y dominen el mismo código.

De ahí que los “códigos sociolingüísticos” sean descritos como “un resultado de posiciones desiguales en la estructura social, que sirven para posicionar a los sujetos de forma desigual en dicha estructura, al mismo tiempo que suponen una relación específica con el lenguaje” (Varela, 2009, p.9).

El tipo de comunicación más utilizada por el ser humano es la comunicación verbal, que puede ser oral y/o escrita basada en sonidos e imágenes establecidas en un código, sin embargo, para las personas sordas y personas ciegas, al carecer del sentido total de la audición y visión respectivamente, se dificulta el poder acceder y apropiarse del mismo, por lo que,

la comunicación se da entonces a través de códigos distintos: Lengua de Señas Mexicana<sup>1</sup> (LSM) y sistema Braille<sup>2</sup>.

En el ámbito educativo y social, se evidencia frecuentemente el desconocimiento de estos códigos, lo cual representa una Barrera para el Aprendizaje y la Participación que limita no solo el desempeño de los estudiantes con discapacidad auditiva y discapacidad visual en la escuela, sino que ocasionan una discriminación social y cultural normalizada, creándose así las Barreras Estructurales.

Además de este tipo de barreras, se desencadena la existencia de otros tipos, entre éstas las Barreras Actitudinales que están relacionadas con actitudes de rechazo, segregación, exclusión y sobreprotección por parte de las familias, compañeras y compañeros, docentes y demás actores educativos que interactúan con los estudiantes (SEP, 2018).

Ante esta problemática, identificada a través del diagnóstico del centro, se presenta el proyecto de murales inclusivos, motivado gracias a la cercanía que se ha instaurado con estudiantes con discapacidad auditiva y discapacidad visual dentro de las instituciones educativas donde se

---

<sup>1</sup>Es la lengua que utilizan las personas sordas en México. Como toda lengua, posee su propia sintaxis, gramática y léxico. Se compone de signos visuales con estructura lingüística propia con los cuales identificarse y expresarse (SEP, 2018).

<sup>2</sup>Sistema de lectura y escritura que se basa en seis puntos de referencia distribuidos en dos líneas verticales paralelas de tres puntos cada una. Mediante este sistema se pueden representar letras, signos de puntuación, números, símbolos matemáticos, símbolos musicales, etcétera (SEP, 2018).

<sup>3</sup>Instancia técnico-operativa de la Educación Especial que proporciona apoyos técnicos, metodológicos y conceptuales que garantizan una atención de calidad a la población escolar y particularmente a aquellos estudiantes que enfrentan Barreras para el Aprendizaje y la Participación y que se encuentran en riesgo de exclusión (SEP, 2018).

brinda el apoyo de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular<sup>3</sup> (USAER) No. 105. Las barreras a las que se enfrentan dichos estudiantes tienen origen en la falta de sensibilización sobre la inclusión y en el desconocimiento de un lenguaje de accesibilidad para la comunicación.

La importancia de conocer y utilizar un lenguaje de accesibilidad radica en evitar el aislamiento, la exclusión, la discriminación y la segregación de las personas en cualquier ámbito de la vida (ENEI, 2019).

## Fundamento teórico referencial

A partir de la búsqueda e investigación sobre trabajos y experiencias afines, se encontró a nivel internacional una propuesta medioambiental inclusiva haciendo uso de la expresión artística en un Colegio de Primaria de Andalucía. Uno de sus objetivos fue el conectar los procesos de enseñanza aprendizaje con la realidad cotidiana. El proyecto se diseñó bajo una metodología participativa, vivencial y constructivista considerando como protagonistas a 450 estudiantes con y sin discapacidad, 32 maestras y maestros, 36 madres de familia y 1 profesor de arte como director del proyecto. Para medir los resultados, la autora expone los criterios de evaluación delimitando 5 indicadores de éxito.

En otra propuesta, la Asociación Columbares y diversos centros educativos de España que trabajan en pro de la inclusión social, elaboraron 15 murales inclusivos en los que la temática consistió en plasmar ejemplos de imágenes que celebran

la cooperación y la diversidad cultural y social existente. El proyecto lo monitoreó una especialista en Bellas Artes que, junto con docentes y los estudiantes participantes, realizaron un boceto acorde a su centro plasmándolo en el lugar elegido para tal propósito.

Dentro de nuestro país, los murales inclusivos han tomado auge en paredes de escuelas de varios niveles educativos en los diferentes estados de la República, entre los que se encuentran Oaxaca, Guanajuato, Yucatán, Veracruz, Puebla y el Estado de México. Su finalidad ha consistido en promover la inclusión derribando la barrera de comunicación existente, por un lado, entre las personas sordas y las personas oyentes, plasmando el alfabeto dactilológico para visibilizar a su vez, a la LSM como la Lengua Nacional de las personas sordas y, por otro lado, entre las personas ciegas y las personas videntes mediante el pintado del alfabeto en sistema Braille. Cabe señalar que, además del alfabeto, se han incluido mensajes y frases que invitan a la comunidad escolar a valorar la diversidad. Los protagonistas de una u otra forma involucran a la comunidad para trabajar en equipo hacia la consecución de una Escuela para Todos mediante el arte.

## En contexto

Naupan es un municipio rural ubicado en la sierra norte del estado Puebla. Según el (INEGI, 2020) tiene 9,310 habitantes; de los cuales el 77 % son hablantes de lenguas indígenas, las más habladas son náhuatl (7,175 habitantes), totonaco (21 habitantes) y mixteco (3 habitantes). Dentro

de las principales discapacidades presentes se encuentran: discapacidad motriz (352 personas), discapacidad visual (300 personas) y discapacidad auditiva (267 personas).

Dentro de esta diversidad, el grupo social de niños y niñas con discapacidad auditiva y discapacidad visual ha sido susceptible a escenarios de marginación de tipo ideológica, pues es común que aún los sigan considerando como “enfermos o enfermas”, “discapacitados o discapacitadas” “con capacidades diferentes”, “muditos y muditas”, “sorditos y sorditas”, “sordomudos y sordomudas” cieguitos o cieguitas”, bajo creencias arraigadas a un modelo médico centrándose solo en la presencia de la deficiencia de la y los estudiantes. Estas percepciones erróneas las han normalizado varias generaciones en el municipio y la región, por lo que esta situación representa una causa de la exclusión y discriminación en la que viven y se percibe a este grupo social, incluso desde el núcleo familiar. La cultura heterogénea y los valores instituidos imposibilitan estructural y sistemáticamente que dichas personas o grupos ejerzan su derecho pleno a la educación y a la no discriminación (SEP, 2019).

Naupan es un municipio con muy alto componente indígena, caracterizado por creencias, actitudes y valores compartidos por todos sus miembros, los cuales son el resultado de un sistema que ha legitimado la desigualdad y la exclusión de personas desde la propia comunidad, lo cual ocasiona barreras estructurales y una aversión inintencionada respecto a las personas con

discapacidad, resultando en la segregación y marginación de sus integrantes. Para coadyuvar con la eliminación de dichas barreras en el municipio, surge hace 13 años la USAER No. 105.

## Metodología

El proyecto fue implementado bajo la metodología participativa integrando las dimensiones de la Educación Inclusiva: culturas, políticas y prácticas (Booth & Ainscow, 2002). En un primer momento, se contempla la interacción efectiva de personas con y sin discapacidad -docentes, padres de familia y estudiantes- y, en un proyecto más ambicioso, se pretende llegar a todo el municipio de Naupan garantizando la participación plena de la comunidad para la creación de alternativas y toma de decisiones incluyentes basadas en el respeto y promoción de la diversidad.

## Plan de trabajo

Se tienen establecidas tres fases para la realización del proyecto:

**Fase 1.** Realización de murales en dos escuelas atendidas por el servicio de la USAER y en la sede ubicada en la plaza principal de la comunidad, cercano a la presidencia municipal, durante el ciclo escolar 2021-2022.

**Fase 2.** Elaboración de murales en tres escuelas más, durante el ciclo escolar 2022-2023.

**Fase 3.** Culminación de murales en la totalidad de escuelas atendidas por el servicio de educación especial, durante el ciclo escolar 2023-2024.

## Resultados

**Procedimiento.** Para la ejecución de los murales de la primera fase se llevó a cabo la siguiente secuencia (Ver Tabla 1):

- Solicitud de un espacio (pared) en adecuadas condiciones, pintado de un solo color, sin humedad y que fuera un espacio común para toda la comunidad a la escuela regular y a la presidencia municipal.
- Solicitud de los insumos (pintura, brochas, pinceles, lápices y bocetos) al comité de padres de familia y a la presidencia municipal.
- Establecimiento de un cronograma para la conclusión de cada mural.
- Delimitación de las dimensiones de la pared para la distribución del alfabeto.
- Diseño de bocetos del alfabeto dactilológico y del sistema Braille.
- Trazado y pintado.

**Tabla 1.** Fechas para la exposición de murales.

	Mural 1	Mural 2	Mural 3
Fecha de presentación	3 de diciembre de 2021. Día Internacional de las personas con discapacidad	A mitad del ciclo escolar 2021-2022. Mes de febrero 2022	28 de junio de 2022 Día Internacional de las personas con sordoceguera

**Fuente:** *Elaboración propia.*

## Recursos y medios

Los insumos necesarios para la culminación de la primera fase fueron los siguientes:

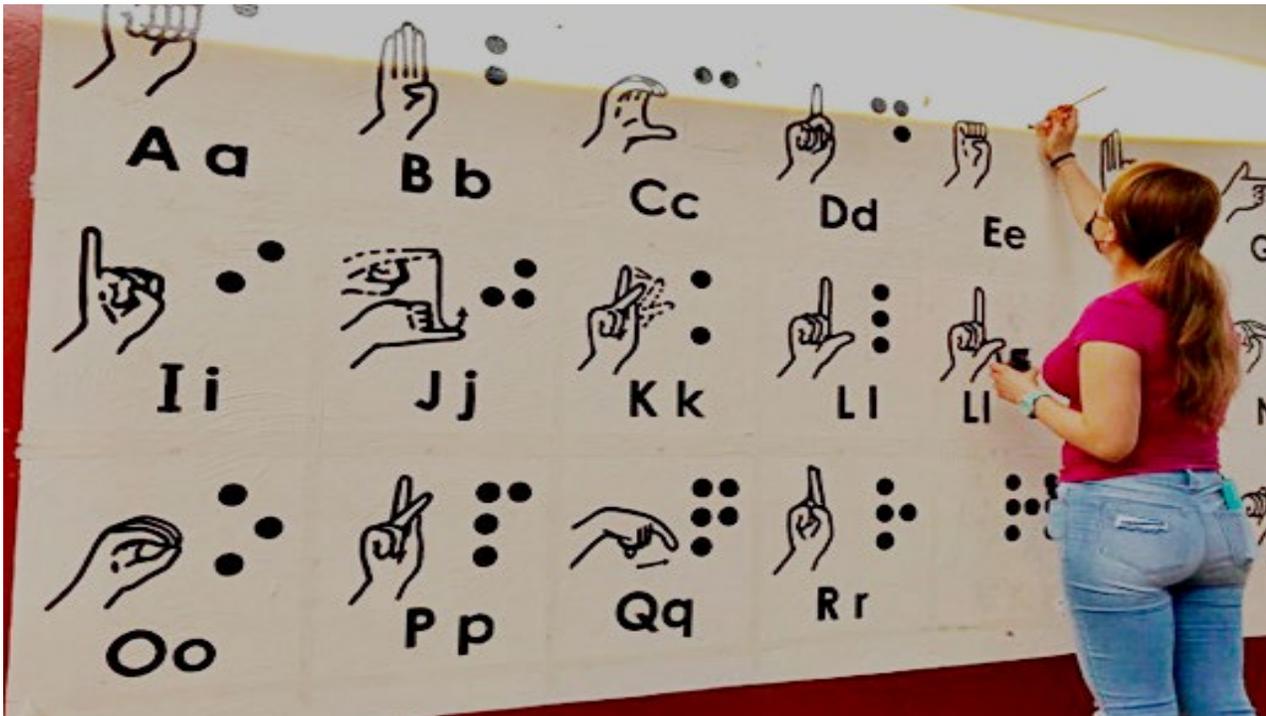
- Escalera con barra de seguridad.
- Pintura vinílica.
- Recipientes reutilizables, pinceles, lápices, cinta adhesiva.

Durante la realización de los murales ( Figura 1), los estudiantes, madres y padres de familia y miembros de la comunidad en general se acercaban con curiosidad para observar y de manera orgánica comenzaron a mostrar su sensibilidad ante la discapacidad al preguntar y practicar el abecedario dactilológico en LSM, lo cual se puede percibir en el siguiente comentario que nos compartió un alumno: *¿Qué hace maestra? ¿Por qué pinta las letras distintas? ¡Yo quiero aprender a decirle mi nombre en señas a mi amigo!*

A la par de la elaboración de los murales, se realizaron talleres de sensibilización a la comunidad educativa, tomando principalmente directivos, docentes y estudiantes. La temática de uno consistió en la enseñanza de la dactilología, el deletreo de nombres propios, saludos, palabras de comunicación cotidianas y vocabulario básico en LSM.

Por otra parte, dentro de las escuelas se amplió vocabulario en LSM sobre fechas conmemorativas como el Día de la Independencia de México, Día de muertos, Navidad, Día del amor y de la amistad y Día de las madres, en algunas de estas festividades se realizó la interpretación de canciones en LSM por parte

Figura 1. Mural inclusivo en la sede de la USAER No.105 en Naupan, Puebla.



Fuente. María Fernanda Rivera, 2023.

de docentes hacia la comunidad de estudiantes para sensibilizar sobre el Día Internacional de las Personas con Discapacidad, así como la presentación de estudiantes hacia docentes y autoridades municipales en el marco del Día del medio ambiente y el Día Internacional de la Sordoceguera y Discapacidad Múltiple.

Asimismo, se realizó otro taller para concientizar a docentes regulares sobre el uso del sistema Braille, para lo que se les vendaron los ojos y se les proporcionó el alfabeto en relieve. Uno de los objetivos fue reflexionar sobre las dificultades de aprender algo nuevo sin el apoyo del docente guía, pues era una de las Barreras para el Aprendizaje y la Participación didácticas más

comunes que se presentaba.

Posteriormente, se llevó a cabo un taller de sensibilización a las diversas autoridades municipales de Naupan donde participaron el presidente municipal, la regidora de educación, la directora del sistema municipal DIF, la regidora de grupos vulnerables, la regidora de salubridad y asistencia pública, el director de bienestar del municipio y el director de protección civil. El objetivo del taller se centró en interactuar con material didáctico del sistema Braille y vocabulario básico en LSM, así como sensibilizarlos sobre los términos correctos para referirse a las personas con discapacidad.

## Participantes

La comunidad beneficiada para la primera fase fue la siguiente:

- 465 estudiantes de preescolar, primaria y telesecundaria.
- 30 docentes y directivos de escuelas regulares y 19 docentes y directivos de USAER
- 89 madres y padres de familia con hijos e hijas que enfrentan Barreras para el Aprendizaje y la Participación con o sin discapacidad.
- 15 autoridades municipales de Naupan.

## Conclusiones

En esta primera etapa del proyecto, la realización de murales con lenguaje de accesibilidad en LSM y en sistema Braille, y talleres de sensibilización a distintos miembros de la comunidad, permitió la generación de una consciencia encaminada a la inclusión gracias a los siguientes resultados.

En primer lugar, se ha logrado visibilizar a la población con discapacidad en el municipio de Naupan, desde un enfoque social, imprimiéndoles aceptación, respeto y apoyo para su inserción plena y efectiva, propiciando una educación inclusiva, equitativa y de calidad tal como lo señala la Declaración de Incheon para la Educación 2030 (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2015).

En segundo lugar, se fortaleció el nexo entre el servicio de U.S.A.E.R, la escuela regular y las

autoridades municipales, pues se concientizó sobre la discapacidad, desde autoridades hasta estudiantes, ámbitos necesarios para la inclusión gracias a la elaboración de los murales y de los talleres de sensibilización a distintas figuras.

Finalmente, mediante el lenguaje de accesibilidad LSM y sistema Braille se promovió el conocimiento y uso de los términos correctos para referirse a las personas con discapacidad, acentuando sus cualidades por encima de sus dificultades. Asimismo, se pretende concluir las tres etapas del proyecto para tener un alcance de mayor población, así como generar más talleres para que la inclusión se sostenga en el tiempo.

A partir de nuestros hallazgos, podemos concluir que los murales inclusivos representan una alternativa en materia de educación inclusiva y una estrategia visual muy potente para difundir y sensibilizar, ante el desafío que se tiene en la sociedad en la actualidad y que se fundamenta en la eliminación progresiva de los distintos tipos de barreras que enfrentan día a día las personas con discapacidad, entre éstas las barreras en la comunicación que implican un obstáculo para una participación en igualdad de oportunidades.

## Referencias

Asociación Columbares. (2022, 09 de noviembre). Recuperado de <https://www.columbares.org/index.php/es/quehacemos/arte-y-cultura/item/1256-proyecto-murales-inclusivos>

Booth, T. & Ainscow, M. (2002). Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva: desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. Centre for Studies on Inclusive Education.

ENEL. (2019). Estrategia Nacional de Educación Inclusiva. Acuerdo educativo nacional. México. <https://siteal.iiep.unesco.org/bdnp/3495/estrategia-nacional-educacion-inclusiva>

INEGI. (2020). Anuario Estadístico y Geográfico por Entidad Federativa. Puebla: Instituto Nacional de Estadísticas y Geografía.

Márquez-López, J., Cedeño-Rengifo, L., & Mejía-Ruperti, L. M. (2016). Particularidades sobre la comunicación. *Domino De Las Ciencias*, 2(2), 216–228. <https://doi.org/10.23857/dc.v2i2.162>.

SEP. (2018). Aprendizaje para la educación integral. Estrategia de equidad e inclusión en la educación básica: para alumnos con discapacidad, aptitudes sobresalientes y dificultades severas de aprendizaje, conducta o comunicación. [https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/283701/E\\_Equidad-e-inclusion\\_0717.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/283701/E_Equidad-e-inclusion_0717.pdf)

UNESCO. (2015). Educación 2030. Declaración

de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos. UNESCO. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa)

Varela, J. (2009). Sociología de la educación: Algunos modelos críticos. *Diccionario Crítico de Ciencias Sociales*. Universidad Complutense de Madrid.



## **Psic. María Fernanda Rivera Reyes**

Licenciada en Psicología por la BUAP y maestrante en Innovación Educativa por la Upaep. Se ha desempeñado como maestra de apoyo en algunas Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) de la sierra Norte y Nororiental del estado de Puebla y en el estado de Tlaxcala. Actualmente labora en la U.S.A.E.R No. 105 en el municipio de Naupan.

Presentó su investigación “Estudio longitudinal de un programa de corrección neuropsicológica en un adolescente con inteligencia límite” en el XV Congreso de la Sociedad Latinoamericana de Neuropsicología en Natal, Brasil. Recibió el reconocimiento en el concurso “La docencia situada durante el aislamiento preventivo” en noviembre de 2020.



## **Dra. Beatriz Aldana Becerra**

Es licenciada en Educación Especial con terminal en el Área Intelectual por la Escuela Normal Oficial “Lic. Benito Juárez” de Zacatlán, maestra en Educación Básica y doctora en Educación. Se ha desempeñado como maestra de apoyo en diversas Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER), directora de la USAER No. 105 perteneciente a la zona 01 de Educación Especial de Huauchinango y actualmente es supervisora escolar de la Zona 16 de Educación Especial de Tehuacán.

Autora de diversas publicaciones y capítulo de un libro sobre educación inclusiva. Recibió el reconocimiento al desempeño, responsabilidad y compromiso con la niñez y juventud poblana por parte de la SEP (2019).

Docente distinguida por la SEP y el SNTE 23 (2022).

## LA INCLUSIÓN A FAVOR DE ESTUDIANTES EN SITUACIÓN DE HOSPITAL

*María del Carmen Patricia Pérez Martínez*  
*maria.perez.mar@seppue.gob.mx*

*Claudia Patricia López Gamboa*  
*claudia.lopez.gambo@seppue.gob.mx*

*Teresa Margarita González Pérez*  
*teresa.gonzalez.perez@seppue.gob.mx*

*Unidad de Apoyo a la Educación Básica en los Hospitales*  
*21 FHA0001Y*

### Resumen

Este artículo pretende ilustrar la educación en contextos hospitalarios, con niñas, niños y adolescentes inscritos en la Unidad de Apoyo a la Educación Básica en los Hospitales del Estado de Puebla, que desarrollan sus procesos de aprendizaje mediante proyectos educativos que permitan adquirir conocimientos imprescindibles garantizando su derecho a la educación.

**Palabras clave:** Educandos en situación de hospital, pedagogía hospitalaria, grupo de desventaja, inclusión educativa, derecho a la educación.

### Introducción

Las acciones emprendidas a diario en las escuelas del Estado de Puebla encuentran su marco regulatorio en el Programa Sectorial de Educación 2019-2024, en el que están integrados los ejes del Programa Nacional de Desarrollo, y

los objetivos de la Agenda 2030.

Uno de los objetivos planteados en el Programa Sectorial de Educación 2019-2024 permite vislumbrar a la niñez y juventud poblana en un proceso de promover el derecho a la educación, equitativa, inclusiva, intercultural e integral, que tenga como eje principal el interés superior de los niños niñas adolescentes y jóvenes. (Gobierno de Puebla, 2019, p. 36)

Profundizando en las políticas emprendidas por el Gobierno del Estado de Puebla, el diagnóstico del Plan Sectorial de Educación en el Estado de Puebla 2019-2024 dice que, desde la educación inicial hasta la media superior, serán obligatorias, siendo el Estado el encargado de crear condiciones para impartir educación universal, inclusiva, pública, gratuita y laica (Gobierno de Puebla, 2019, p. 47).

En el Plan Sectorial de Educación en el Estado de Puebla 2019-2024, el Derecho a la Educación

es considerado marco conceptual y normativo, encaminado a mejorar la calidad de vida de los aprendientes, por lo que el compromiso de educadores es imprescindible para su realización.

En atención a la disminución del rezago educativo, la estrategia nacional de educación inclusiva busca eliminar la discriminación y exclusión de los grupos vulnerables y grupos de mayor pobreza, excluidos durante décadas por no ingresar a un centro escolar, lo que incide directamente en ejercicio efectivo a su derecho a la educación (ENEI, 2019).

En referencia a la exclusión educativa, cabe mencionar que ésta puede darse en diferentes momentos del trayecto formativo, donde el educando se ve obligado a abandonar sus estudios por motivos diferentes, en este caso, la pérdida de la salud en nuestra población escolar, donde se encuentran niñas, niños y adolescentes que cursan su educación básica en situación de hospital, son quienes padecen enfermedades crónico-degenerativas, como leucemia, trastornos o patologías nefróticas o hematológicas entre las más frecuentes, que muchas veces se acompañan de trastornos del desarrollo y discapacidades.

En el Estado de Puebla, esta población cuenta con la Unidad de Apoyo a la Educación Básica en los Hospitales (UAEBH) para continuar con su escolaridad, y por lo tanto procurar el cumplimiento del Derecho a la Educación. La atención a esta población de alumnos presenta particularidades que deben ser consideradas, debido a que los aprendientes

no pueden asistir a escuelas regulares por el riesgo que implica un contagio o accidente que aunados a su enfermedad, pueda ser de fatales consecuencias. Estos hechos a menudo inciden en que los alumnos enfrenten la desafiliación a las escuelas regulares, ausentismo, deserción y en casos más extremos el rezago escolar.

La UAEBH como parte del Sistema Educativo Nacional debe responder a las políticas implementadas a nivel estatal y nacional, es por ello que, ante el escenario descrito en los párrafos anteriores, surge la necesidad de llevar a cabo un proceso reflexivo sobre las acciones que se han desarrollado en esta Unidad de Apoyo en apego a las políticas nacionales e internacionales mencionadas.

## Desarrollo

Actualmente, los sistemas educativos a nivel mundial enfrentan retos de diversa índole y grado de dificultad, el abandono escolar, el rezago escolar, o los bajos niveles de desempeño son algunos de los problemas más frecuentes. A continuación, se exponen los principales retos. El abandono escolar hace referencia a alumnos que dejan de asistir a instituciones educativas por diversos factores, y es considerado un problema de carácter nacional (Gobierno de Puebla, 2019, p. 65).

Rezago educativo, entendida como aquella población que cumple con los siguientes requisitos:

- Haber cumplido de tres a quince años, no contar con la educación básica obligatoria.

- Nacidos antes de 1982 que no cuenten con educación primaria completa en el momento en que debía haberse cursado
- Nacidos a partir de 1982 y no cuentan con el nivel de secundaria completa.

En el caso de del Estado de Puebla se establece que alcanzó el 43.2% de población en rezago educativo y que de cada 100 personas de 15 años y más el 7.9% no tienen ningún grado de escolaridad, 56.2% con educación básica terminada, el 19% con educación media superior, y el 16.5% concluyeron educación superior (Gobierno de Puebla, 2019, p. 63).

Los retos que enfrentan los sistemas educativos se encuentran relacionados a factores macrosociales, siendo la pobreza uno de los más significativos. Se establece que existe una relación a nivel nacional entre deserción, bajo aprovechamiento escolar y trabajo infantil como transmisores intergeneracionales de la pobreza. La pobreza como factor que limita el desarrollo de las personas debe ser vista como un reto a superar (Gobierno de Puebla, 2019, p. 49-50).

La Evaluación de la Política de Desarrollo Social citada en el Plan Sectorial de Educación en el Estado de Puebla 2019-2024 en su página 49, expresa que la pobreza es una condición marcada por las dimensiones de la etnia, la edad, la discapacidad y género, entre otras. Se establece que el reto educativo es atender las particularidades de los grupos sociales en desventaja para que ejerzan sus derechos. En el presente artículo, los grupos en desventaja son aquellos que sufren algún tipo de discriminación,

además de que “pueden variar de un país a otro y sin embargo tienen denominadores comunes” (Caillods, 1998, en Mijangos 2003 et al., p.135)

En el caso de un estudiante que presente algún tipo de enfermedad que lo lleve a padecer secuelas físicas como deficiencias sensoriales, trastornos neuromotores, alteraciones en sus procesos de aprendizaje, y quien además provenga de alguna zona de alta marginación, cuya familia pertenezca a algún grupo étnico, quien además deba recibir tratamientos médicos altamente especializados y por periodos largos, que lo lleve a ausentarse de su escuela y modifique de forma sustancial su estilo de vida, tiene altas probabilidades de no continuar con sus estudios y con ello renunciar a su derecho a la educación.

A este respecto, los alumnos en situación de hospital mantienen sus derechos que deben ser garantizados de la misma forma que ocurre con otros grupos en desventaja. Para fundamentar esta aseveración se debe recurrir a aspectos legales contenidos en la Ley General de los Derechos de niñas, niños y adolescentes, publicada en el Diario Oficial de la Federación en 2019, en la que se establece el derecho a la educación, así como los derechos contenidos en la Carta Europea de los Derechos de los Niños Hospitalizados, ya que en su inciso R establece:

Derecho a proseguir su formación escolar durante su permanencia en el hospital, y a beneficiarse de las enseñanzas de los maestros y del material didáctico que las autoridades escolares pongan a su disposición, en particular en el caso de una hospitalización

prolongada, con la condición de que dicha actividad no cause perjuicios a su bienestar y/o que no obstaculice los tratamientos que se siguen.

La mayoría de los alumnos atendidos por la UAEBH enfrentan situaciones de la categoría de población vulnerable, para quienes reciben educación que les permita desarrollar sus aprendizajes en un ambiente inclusivo, es prioritaria en un escenario donde los problemas sociales, económicos y de salud se convierten en su cotidianeidad.

La UAEBH ha mantenido observancia de los lineamientos que la política educativa nacional y estatal establece, en este sentido la Nueva Escuela Mexicana da una corresponsabilidad en una ruta para el avance de educación inclusiva, donde:

“...toda vez que la reforma al artículo 3º de la constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos sienta las bases para asegurar que nadie quede excluido del Sistema Educativo Nacional (SEN)” permitiendo a los educandos facilitar su trayecto por la educación obligatoria y conclusión de sus estudios de la mano con el objetivo de la estrategia nacional de educación inclusiva haciendo un sistema educativo “inclusivo, flexible, pertinente y sensible que identifique atiende y elimine las barreras para el aprendizaje y la participación (BAP) para favorecer el acceso, avance permanencia aprendizaje, participación de niñas niños y adolescentes y jóvenes en todo el país, en su amplia diversidad en igualdad de condiciones y oportunidades” (SEP, 2019, p. 75).

Es prioritario mencionar el concepto de inclusión en el ámbito académico en cuanto a sus implicaciones y alcances donde se observa (ENEI, 2019):

1. La inclusión como escolarización de educandos con discapacidad
2. La inclusión como respuesta a problemas de conducta
3. Inclusión como atención a los grupos en mayor riesgo de exclusión como indígenas, migrantes o comunidades rurales aisladas
4. La inclusión como desarrollo de una escuela común, no selectiva, organizada para acoger la diversidad y asegurar el logro educativo de todas las personas.

Uno de los principios rectores de la UAEBH se basa en la implicación y alcance número cuatro, donde se replantea el servicio de la escuela para atender a todo educando, respetando características y condiciones personales, practicando los valores de igualdad y respeto a la dignidad humana con una intervención docente que atiende la diversidad de necesidades de los educandos sin ninguna forma de discriminación, participando de esta forma en la transformación de una educación ordinaria a una educación inclusiva.

### **La tarea de la Unidad de Apoyo a la Educación Básica en los Hospitales (UAEBH)**

La atención educativa a los alumnos en situación de hospital en el Estado de Puebla inicio sus actividades en el año 2013 y hasta 2015 funcionó a través del Programa Sigamos

**Figura 1.** *Docentes en el Hospital de Especialidades IMSS San José.*



**Fuente.** *Unidad de Apoyo de Educación Básica en los Hospitales, 2023.*

Aprender en el Hospital cuya atención fue de tipo compensatorio asistencial. A partir del ciclo escolar 2015 – 2016 a este servicio educativo le fue asignada la clave de Centro de Trabajo 21FHA0001Y, por medio de la gestión de la Dirección de Educación Preescolar, antecedente de suma importancia para la atención de educación básica en hospitales, ya que es a partir del ciclo escolar 2016-2017 que la atención a los alumnos hospitalizados se formalizó por medio de la Unidad de Apoyo a la Educación Básica en los Hospitales (UAEBH), con domicilio en boulevard del niño poblano 5307 de la colonia Concepción La Cruz, perteneciente al municipio de San Andrés Cholula.

La UAEBH desarrolla sus actividades con apego a los lineamientos propios de una escuela regular en cuanto a los procesos de planeación,

gestión y evaluación de sus acciones a favor de la atención de los aprendientes en situación de Hospital, considerando como unidad educativa inclusiva los ajustes razonables necesarios y adecuados en el diseño e implementación del currículo y en materiales didácticos que responden a las necesidades y características de nuestra población escolar.

La Unidad de Apoyo a la Educación Básica en los Hospitales brinda servicio educativo multigrado en los niveles de educación preescolar, primaria y secundaria, a través de servicio escolarizado a los aprendientes inscritos, quienes reciben atención médica en dos hospitales de Tercer nivel que son el HNP Hospital para el Niño Poblano y la UMAE CMN Manuel Ávila Camacho perteneciente al Instituto Mexicano del Seguro Social (Figura 1). La UAEBH también

**Figura 2.** *Docentes durante la pandemia por Covid-19.*



**Fuente.** *Unidad de Apoyo de Educación Básica en los Hospitales, 2023.*

tiene presencia en el Hospital General del Sur, Hospital General del Norte, Hospital General de Tehuacán y la Unidad Pediátrica de Quemados. Se cuenta con 7 docentes y una directora que son los encargados de dar la atención educativa.

En los ciclos escolares 2020-2021 y 2021-2022 la UAEBH atendió alumnos inscritos por medio de la modalidad de educación híbrida por las circunstancias propias de la pandemia. (Ver Figura 2). Actualmente, da atención a los aprendientes hospitalizados inscritos en la UAEBH y en otras escuelas en las siguientes áreas del hospital: *cama, aislado, trasplante, procedimiento y ambulatoria.*

## **En camino a un Centro Educativo Inclusivo**

Para hacer del derecho a la educación una práctica que beneficie a la población escolar independientemente de su edad, condición social, física o de salud/enfermedad, se deben identificar aquellas condiciones que favorezcan las acciones educativas, al igual que las que obstaculicen o impidan.

Entre las áreas de mejora, docentes y estudiantes de la UAEBH reconocen que las aulas hospitalarias requieren mejoras en cuanto a infraestructura, que los espacios de trabajo en los edificios hospitalarios son adaptados, y necesitan reforzar las condiciones para un óptimo desarrollo del acto educativo. Aunado

a lo anterior, se carece de servicio de internet que permita el uso de las tecnologías con fines educativos. A pesar de estos obstáculos se ha desarrollado la atención a la población escolar en situación de hospital.

Además de las condiciones expresadas anteriormente, también se ha identificado la necesidad de desarrollar procesos de formación docente sobre pedagogía hospitalaria, todas las áreas de mejora mencionadas deberán ser atendidas para reducir las barreras para el aprendizaje y la participación y en consecuencia prevenir el rezago educativo en los alumnos en situación de hospital.

Entre los obstáculos más representativos para el desarrollo de la atención educativa de la UAEBH se encuentra el que los aprendientes enfrentan tratamientos que les obligan a permanecer por periodos de tiempo largos en el hospital, para atender los padecimientos y malestares propios de su enfermedad, entre las que se encuentran la leucemia linfoblástica aguda, insuficiencia renal crónica, trasplante de riñón, síndromes nefróticos y hematológicos entre las más frecuentes y devastadoras, mismas que se acompañan en algunos casos de discapacidades motrices, intelectuales, sensoriales o trastornos del desarrollo como trastornos del espectro autista o trastornos de déficit de atención con hiperactividad TDAH entre otros, las condiciones de los alumnos se deterioran tanto física, como mental y emocionalmente lo que frecuentemente afecta a la atención, seguimiento y evaluación a sus aprendizajes, a lo antes expuesto se suma que esta población escolar junto con sus familias,

enfrentan procesos de duelo provocados por las enfermedades que padecen los estudiantes, lo que deteriora su autonomía y calidad de vida, mermando la economía de sus hogares, en algunos casos provocando incluso cambios de su lugar de residencia y la inasistencia a sus escuelas de origen; en síntesis, la enfermedad cambia por completo la vida del aprendiente y en consecuencia de su familia.

Ante las problemáticas planteadas anteriormente, los docentes de la UAEBH nos hemos cuestionado las formas que nos permitan otorgar una oferta educativa de calidad y pertinente

Entre las acciones emprendidas por la búsqueda de un servicio educativo de calidad están las siguientes: desarrollo de los consejos técnicos escolares, evaluación y actualización de los programas escolares de mejora continua y actualmente en el diseño de los programas analíticos correspondientes a las fases de cada nivel educativo que por hospital se elaboren, desarrollo de evaluaciones diagnósticas, continuas y sumativas con enfoque formativo a la población escolar, identificación de los aprendizajes fundamentales a desarrollar mensualmente, identificación de los alumnos con mayores necesidades de apoyo, identificación de las barreras para el aprendizaje y participación en los hospitales y telesecundaria.

## **Educación para la diversidad**

Los docentes de la UAEBH para llevar a cabo la actividad educativa realizamos semanalmente planes de acompañamiento en las que se hace uso de la metodología de proyectos y son

fundamentadas en el aprendizaje situado, así como en los aprendizajes previos de los alumnos.

A través de los planes de acompañamiento de los docentes de la UAEBH se abordan de manera transversal los aprendizajes de los diferentes campos de formación, incluyendo especialmente aquellos relacionados con el cuidado del medio ambiente, el desarrollo sostenible, el conocimiento de los derechos humanos y la participación democrática en los asuntos de interés común. Todo ello en concordancia con un Centro Educativo Inclusivo (Figura 3).

El curso de la pandemia llevó a que las intervenciones educativas de la UAEBH se desarrollaran a través de la modalidad de atención híbrida, para garantizar el derecho a la educación de los aprendientes, bajo un enfoque humanista, encaminado a la aceptación del otro, manteniendo relaciones de confianza colaboración y cuidado, (SEP, 2022). En la búsqueda de fortalecernos como un centro educativo inclusivo, a través de una educación humanista y de respeto a la diversidad se desarrollaron acciones que responden a planes de acompañamiento en los que los aprendientes deben expresar su propio pensamiento con relación a diversas problemáticas situadas, entre las que destacan las condiciones de infraestructura y conectividad de las aulas en hospital, los derechos de los niños, niñas y adolescentes, derechos del niño hospitalizado, conciencia y cuidado a la Madre Tierra, emprendimiento en la adolescencia, Gala en familia, educación socioemocional, educación financiera en beneficio del ahorro familiar, prevención de adicciones, sexualidad en la adolescencia, cuidado y respeto de la salud y de su cuerpo y acoso escolar.

**Figura 3.** A favor del medio ambiente



**Fuente:** Unidad de Apoyo de Educación Básica en los Hospitales, 2023.

## Conclusiones

Los estudiantes de educación básica de la UAEBH enfrentan situaciones por demás complejas, que les llevan a interesarse por temas relacionados con el respeto a sus derechos humanos, y de manera específica temas relacionados con su derecho a la educación y a recibir tratamiento médico para preservar su salud y mantenerse con vida, que permiten una colaboración con madres y padres de familia, docentes y comunidad, donde los aprendientes ponen a prueba las habilidades, actitudes y conocimientos adquiridos.

La educación desde la perspectiva humanista de la Nueva Escuela Mexicana, les permitirá desarrollar sus ámbitos cognitivos emocionales y sociales para participar en una sociedad global, en la que, desde una perspectiva crítica y reflexiva, aporten soluciones en un marco de derecho, ética y moral propios de una sociedad democrática, incluyente y equitativa, de la sociedad construida por ellos mismos.

## Referencias

- ENEI. (2019). Estrategia Nacional de Educación Inclusiva. Retomado de <https://www.gob.mx/bienestar/acciones-y-programas/estrategia-nacional-de-inclusion-108746>
- Gobierno de Puebla. (2019). Programa Sectorial Educación: Instrumentos derivados del Plan estatal de desarrollo 2019-2024. En 09 Programa Sectorial de Educacion.pdf (puebla.gob.mx).
- Ley General de los derechos de niñas, niños y adolescentes. Por la cual se hacen reformas en el DOF (Diario Oficial de la Federación) el 17-10-2019. Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión.
- Mijangos, J., Cortés, G., Leo, L., Laguna, H., & González, J. (2005). Grupos en desventaja: retos para la formación de docentes en México. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 35(1-2), 127-164. Consultado el 10 de Julio de 2022 en <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27035205>
- SEP. (2019). Estrategia Nacional de Educación Inclusiva. UNESCO. [https://siteal.iiiep.unesco.org/sites/default/files/sit\\_accion\\_files/10301.pdf](https://siteal.iiiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/10301.pdf)
- SEP. (2022). Las emociones en la relación pedagógica desde la ética del cuidado. <https://sep.puebla.gob.mx/index.php/component/k2/las-emociones-en-la-relacion-pedagogica-desde-la-etica-del-cuidado> .



## **María del Carmen Patricia Pérez Martínez**

Licenciada en Educación Preescolar por el Benemérito Instituto Normal del Estado y Psicología por la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

Docente frente a grupo en diferentes jardines de niños foráneos del sistema federal, Apoyo Técnico Pedagógico de la Dirección de Educación Preescolar, participando en diversos programas educativos como: Escuelas de Tiempo Completo, programa nacional de convivencia Escolar, proyecto de alfabetización Inicial.

Participación y reconocimiento en el seminario de educación inclusiva y en la muestra pedagógica hospitalaria con sede en la Ciudad de México.

Coordinadora en formación a figuras de supervisión en plan y programa de estudio 2022. Actualmente directora de la Unidad de Apoyo a la Educación Básica en los Hospitales, recibiendo en el año 2023 el reconocimiento por su desempeño y compromiso en dicha función otorgado por C. Isabel Merlo talavera, secretaria de Educación del Estado de Puebla y C. Maribel Bouchot vocal titular del Voluntariado de la Secretaría de Educación del Estado de Puebla.



## **Teresa Margarita González Pérez**

Maestra en Gestión Educativa con enfoque en dirección de instituciones y a la gestión escolar, por el Benemérito Instituto Normal del Estado (BINE).

Cuenta con la licenciatura en Educación Preescolar y diplomado en Pedagogía Hospitalaria.

Fue acreedora del premio Docente con experiencias exitosas del Diplomado Desarrollo Psicoactivo, por parte de la Universidad de Barranquilla, Colombia.

Medalla al docente y reconocimiento a la práctica docente de excelencia por parte de USICAMM.

Actualmente docente de la Unidad de Apoyo a la Educación Básica en los Hospitales, recibiendo reconocimiento por su desempeño otorgado por C. Isabel Merlo Talavera, secretaria de Educación del Estado de Puebla y C. Maribel Bouchot vocal titular del Voluntariado de la Secretaria de Educación del Estado de Puebla.

## **Claudia Patricia López Gamboa**



Licenciada en Educación por la Universidad Pedagógica Nacional Puebla. Ha sido facilitadora en el Centro de Maestros de Cholula Puebla, para el trayecto formativo de docentes en Educación Básica, enfocado a la Formación de Valores en las Escuelas de Educación Básica y en la Biblioteca del H. Ayuntamiento de San Andrés Cholula, en talleres de acercamiento a la lectura para niños. Actualmente docente en la Unidad de Apoyo a la Educación Básica en los Hospitales.

Para su capacitación y actualización ha participado en la muestra Pedagógica Hospitalaria realizada en la CDMX y en los ciclos de conferencias Magistrales Bases epistemológicas de la Nueva Escuela Mexicana y la perspectiva de la formación docente y Barreras para el Aprendizaje y la Participación, por parte de la Secretaría de Educación Pública.

Por su destacada trayectoria y desempeño como Docente de Educación Preescolar a favor de la niñez poblana ha sido acreedora de la medalla y reconocimiento Federico Froebel, por parte de la Secretaría de Educación, a través de la Dirección de Educación Preescolar. Obtuvo el reconocimiento por su trabajo y compromiso en la Unidad de Apoyo a la Educación Básica en los Hospitales, de la C. Isabel Merlo Talavera, secretaria de Educación del Estado de Puebla y de C. Maribel Bouchot Merlo, vocal titular Del Voluntariado de la Secretaria de Educación.

## FICHERO DIDÁCTICO, UNA PROPUESTA PARA LA ENSEÑANZA DE EDUCACIÓN SEXUAL EN PRIMARIAS

*Solana Martínez González*  
*solana.martinez@upaep.edu.mx*

*Guadalupe Gálvez Marcos*  
*galvez.lupi05@gmail.com*

*Yuriana Guzmán Núñez*  
*zurica.guz@gmail.com*

### Resumen

La enseñanza-aprendizaje de la educación sexual no está considerada en el currículo nacional como parte del desarrollo integral de los alumnos en los primeros grados de educación primaria. Bajo estas condiciones, surge la propuesta de los ficheros como una estrategia didáctica que brinde a los docentes los conocimientos y estrategias para abordar la educación sexual en alumnos de 6 a 8 años. Este fichero didáctico es en una herramienta para que los profesores incluyan la atención de la educación sexual, considerando la autonomía curricular y protección de los derechos del niño.

El proyecto se desarrolló utilizando la metodología de Investigación-Acción y se implementó en la zona escolar 403 del municipio de Zoquitlán, Puebla, teniendo un alcance de 52 docentes pertenecientes al nivel indígena. El fichero didáctico comprende 10 propuestas de trabajo que contienen temas como: autoestima, autocuidado, vínculos y afectividad, entre otros.

Para implementar este fichero en las aulas, se dio un acompañamiento virtual de 4 sesiones a los participantes, con el fin de concientizarlos sobre la importancia de abordar temas de educación sexual que les permita detectar, atender y prevenir situaciones de riesgo que vulneran la integridad física, mental y emocional de los alumnos.

Durante el proceso de acompañamiento y seguimiento de la propuesta los docentes involucrados reconocieron que no se consideran capacitados para abordar temas de educación sexual, por lo tanto, manifestaron su interés en aplicar dicho proyecto como tema de relevancia social, que atiende la formación integral y, a su vez, a una educación sexual sustentada en el artículo 3° constitucional que propicia las competencias necesarias para el desarrollo de niños y niñas sexualmente inteligentes.

### Palabras clave

Educación sexual, fichero didáctico, primaria.

## Introducción

Uno de los retos que tenemos como docentes es, mejorar la calidad de la educación. Regularmente en las escuelas, la enseñanza se enfoca al campo de la lectura, a la escritura y a las matemáticas, dejando en poco, la atención a la educación sexual como parte del desarrollo integral del alumno. La educación primaria tiene como reto enseñar la sexualidad desde el aspecto biológico, actitudinal y de valores, para contribuir a la salud sexual con una actitud responsable y de respeto a la diversidad. Lo que hace necesario que los docentes nos planteemos nuevas estrategias de enseñanza que contribuyan a la prevención.

Este proyecto tiene un enfoque cualitativo basado en la Investigación-Acción, se desarrolló con el propósito de brindar a los docentes las herramientas necesarias que requieren los procesos del desarrollo y las manifestaciones sexuales de las y los estudiantes, así como de sus derechos, lo que implicó promover su aplicación y buen ejercicio (Latorre 2003 pág. 13). Los maestros tienen que estar conscientes de la responsabilidad y límites de la labor, conocer las posibilidades para evitar que los niños experimenten situaciones negativas que surjan de algún problema sexual no atendido.

Para que los profesores se apropiaran de los temas de sexualidad, se les presentó el fichero como una estrategia dinámica, con actividades lúdicas; posteriormente se les brindó un acompañamiento, tomando como referente lo que cada escuela en su momento pretendió

alcanzar en los estudiantes con referencia al tema.

Uno de los propósitos del sistema es mejorar la calidad de la educación en las escuelas y de los aprendizajes de los alumnos en la lectura, escritura y matemáticas, pero también cobra relevancia la atención al desarrollo emocional y sexual del estudiante, considerándolo como un ser integralmente humano. Por ello, ante estas exigencias, descubrimos la necesidad de plantear nuevas estrategias de enseñanza, que den respuesta a las necesidades de formación que los estudiantes requieren.

## Planteamiento del problema

La educación primaria deberá abordar la sexualidad desde el aspecto biológico, actitudinal y de valores, para contribuir con una sexualidad responsable y de respeto a la diversidad. Es necesario que los docentes estén conscientes de la responsabilidad y límites de su labor, con respecto a las manifestaciones sexuales del desarrollo del niño sin que se vulneren sus derechos, evitando que las y los estudiantes experimenten situaciones negativas que surjan de algún problema no atendido. (SEP 2017 pág. 25).

La falta de educación sexual ha traído grandes consecuencias en la sociedad, discriminación, embarazos no deseados, abuso sexual, violaciones y muerte, situaciones que pudieran evitarse si desde una temprana edad se promoviera en las instituciones educativas una educación sexual de prevención.

Una experiencia sexual negativa coloca al niño en una situación indefensa, sin protección y vulnerabilidad que se convierte en una situación traumática, que deja huella en la memoria de la víctima cuando no es correctamente atendida y se vuelve un problema de salud que no solamente afecta al cuerpo de la víctima, sino también sus emociones, que se manifiestan con la agresión a otros, con acciones vandálicas, drogadicción y hasta suicidio. “La violencia sexual es un problema que tiene un gran impacto sobre el individuo, la familia y la sociedad, siendo las principales víctimas niños, niñas y adolescentes”. (Unicef, 2017, p. 4).

Para identificar los obstáculos y debilidades, se desarrolló en la zona escolar el análisis FODA (ver tabla 1) como herramienta de evaluación diagnóstica, su aplicación fue pertinente para reconocer la viabilidad del proyecto, que permita deducir algunos resultados esperados y comprobar las hipótesis planteadas.

Existen evidencias de que la población en México inicia sus relaciones sexuales a partir de los 16 años y en zonas marginadas e indígenas. Esta situación se da en adolescentes de 12 y 13 años de edad (Foro Violencia Sexual Infantil y Adolescente, 2019). Existen situaciones de abuso sexual infantil que no se detectan hasta que el niño es un joven o adulto que manifiesta dificultades sexuales aunado a otro tipo de problemas socioemocionales. Según la investigación de la Dra. Margarita Elena Tapia, menciona que el abuso sexual en menores de edad es poco denunciado y más en las escuelas, únicamente del año 2001 al 2002 se reportaron 54 casos de abuso sexual en niños y que

**Tabla 1. Análisis FODA.**

<b>FORTALEZAS</b>	<b>DEBILIDADES</b>
Educación Sexual Detección temprana de abuso infantil Desarrollo socioemocional Autoestima Identidad	Desinterés en el tema Miedo Intolerancia Tabúes Baja autoestima
<b>OPORTUNIDADES</b>	<b>AMENAZAS</b>
Mejores oportunidades de vida. Orientaciones para docentes y padres de familia. Como actuar en detección de abuso	Disfunciones sexuales Abuso sexual Violaciones y muerte Discriminación prejuicios

**Fuente:** *Elaboración propia, 2023.*

ocurrieron en las escuelas (Tapia, 2017, p. 3), y cuando se detectan este tipo de situaciones el directivo, los docentes y todos los miembros involucrados, desconocen de qué manera actuar, que rol asumir, y no existe denuncia para evitar enfrentar a las autoridades, el acoso y el señalamiento.

Es necesario que en las escuelas se brinde educación sexual, que los docentes conozcan los síntomas del problema de abuso sexual en los alumnos, además de los protocolos de intervención en estos casos. La formación y medidas de prevención deben ser acciones permanentes que apoyen e integren adecuadamente a quienes han sido víctimas o están en vulnerabilidad. Por ello en este proyecto se propuso un fichero que brinde estrategias y bases legales en la formación de docentes para el dominio de los temas de sexualidad que favorezca el desarrollo sexual infantil de la zona escolar 403 de Zoquitlán, Puebla durante el ciclo escolar 2021-2022.

### **Preguntas de investigación**

¿Cómo el fichero ayuda a entender y atender

los problemas de comportamiento sexual en los niños?, ¿De qué manera el fichero nos brinda estrategias para la educación sexual en la niñez de primer ciclo?, ¿Cómo diseñar la estructura curricular de un fichero didáctico para docentes, que favorezcan la atención sexual infantil?, ¿Qué líneas de formación y contenidos del plan y programas se podrán vincular con el fichero didáctico de educación sexual?

## Objetivo General

Diseñar un fichero didáctico para docentes, que fortalezca la atención de la educación sexual infantil, mediante la elaboración y puesta en práctica de secuencias didácticas, materiales y estrategias.

## Objetivos específicos

- Identificar las bases legales y pedagógicas con el estudio de distintos documentos normativos que sustenten la educación sexual integral con un enfoque preventivo y de actuación.
- Distinguir el estilo de vida la vida afectiva, emocional y familiar de la comunidad con respecto a la sexualidad de los niños indígenas para poder intervenir pedagógicamente y de manera pertinente en el tratamiento del tema.
- Seleccionar las líneas de formación y contenidos del plan y programa relacionados con el tema de educación sexual en una estrategia curricular trasversal, integrados a través de un fichero.
- Clasificar los contenidos curriculares que se tomarán en cuenta para el desarrollo del

fichero didáctico.

- Diseñar un fichero que proponga situaciones didácticas transversales, materiales, recursos y estrategias que garanticen la enseñanza-aprendizaje de la educación sexual para prevenir situaciones de riesgo y reconocer protocolos de actuación.

## Metodología

La metodología bajo la cual se desarrolló este proyecto es la Investigación-acción que nos permitió conocer más sobre el tema de manera directa en interrelación con los sujetos investigados, se valoró el resultado de las acciones y se ponderaron los resultados considerando las concepciones propias de la cultura comunitaria respecto a la gravedad de una falta como es el abuso sexual, que no siempre concuerda con lo establecido en las leyes. Así mismo, documentamos sobre el tema de protocolos de prevención y formas de intervención de los docentes para fomentar una buena educación sexual, vista desde una doble mirada legal.

## Instrumentos

Para establecer un criterio del presente proyecto, fue necesario recurrir a la aplicación de instrumentos que nos permitieran una buena evaluación diagnóstica, de proceso y final en el contexto del enfoque formativo. Fue necesario recolectar, sistematizar y analizar la información obtenida de diversas fuentes, por lo que se aplicó una encuesta de satisfacción que nos permitiera demostrar su viabilidad y pertinencia.

**Encuesta diagnóstica:** consistió en un instrumento de siete preguntas de opción múltiple con escala Likert, en el que los docentes participantes valoraron su experiencia y su grado de satisfacción con respecto al proceso de enseñanza de la educación sexual integral en los primeros años de educación primaria.

- **Rúbrica:** con este instrumento se evaluaron las sesiones de acompañamiento en la que los participantes pudieron vivenciar tres de las situaciones didácticas propuestas en el fichero, además de redactar un comentario crítico sobre la propuesta.
- **Encuesta final:** consistió en cinco preguntas con escala Likert en la que los docentes expresaron su grado de satisfacción con la propuesta pedagógica y la importancia de aplicar las situaciones didácticas con los alumnos. También pudieron escribir un aporte para enriquecer el fichero.

## Procedimiento

En un primer momento se aplicó una encuesta diagnóstica para identificar la importancia del tema y su implementación en una zona de nivel indígena con los primeros grados de nivel primaria, se solicitó a los docentes plasmarán sus ideas con respecto al proyecto en dichos instrumentos.

Durante el proceso y su aplicación, se consideró una rúbrica y la aplicación de las fichas didácticas como acompañamiento a los docentes durante observación para la adecuación del fichero de estrategias de

educación sexual. Finalmente, durante la aplicación de las aulas se implementó una encuesta de satisfacción, así como entrevistas a docentes para analizar los resultados y valorar el logro de los objetivos.

## Resultados

Durante el análisis de la encuesta diagnóstica se puede observar que, el colectivo identificaba que la educación sexual está normada en el artículo 3° Constitucional, sin embargo, desconocían más documentos que les ayudara a prevenir, detectar y actuar en casos de violencia y abuso sexual infantil y abordar temas sobre sexualidad en el grado correspondiente. En consecuencia, el taller de capacitación docente comenzó con la presentación, lectura y análisis de documentos como: Ley General de las Niñas, Niños y Adolescentes; Protocolos para la Prevención, Detección y Actuación en casos de Abuso Sexual Infantil, Acoso Escolar y Maltrato en las Escuelas de Educación Básica del Subsistema Educativo Estatal.

Durante la presentación del fichero didáctico a las y los docentes de educación indígena, se recuperaron diversas experiencias en las que plantearon la adecuación de sus actividades tomando en cuenta las experiencias y situaciones vividas que marcan la identidad sexual del niño como parte integradora de su formación. Los docentes identificaron que el conocimiento sobre educación sexual en niños indígenas está marcado por el contexto

histórico, social y cultural de la comunidad.

El proyecto de investigación dio como resultado un fichero didáctico con actividades para propiciar la educación sexual en las aulas primaria desde un enfoque de atención integral en niños de 6 a 8 años, realizado con contenidos formulados en el plan y programa, para ampliar la enseñanza de la sexualidad mediante las actividades planteadas.

La riqueza pedagógica del proyecto se debe en gran medida a la vinculación con los contenidos curriculares, en especial, en el campo formativo de Exploración y comprensión del mundo natural y social en el cual los aprendientes analizan en diversas lecciones, temas relacionados con su crecimiento, derechos y hábitos de autocuidado. También se considera el soporte socioemocional de especial relevancia en el último ciclo escolar. La selección de dichos contenidos fue resultado de un análisis curricular de los grados de 1° y 2° de primaria para el cual está diseñado el fichero didáctico.

La implementación de este proyecto implicó una responsabilidad social y educativa para los docentes precursores y para los receptores, porque esta propuesta buscaba garantizar el derecho a la educación sexual de los niños para que gocen de una vida plena, saludable y satisfactoria. Al respecto, el IMSS y CONAFE, afirman que “es indispensable que las figuras educativas sean capaces de comunicar información adecuada y correcta, a fin de consolidar a la salud sexual como un factor vital para cada individuo” (IMSS

& CONAFE, 2011, p. 5). Se logró identificar que es importante abordar la educación sexual desde el primer ciclo de primaria.

La realización de las actividades propicia que los alumnos construyan su sexualidad, pero también permite identificar situaciones de abuso, esto debido que las actividades que se proponen exponen al alumno a la reflexión de los cuidados de su propio cuerpo y de haber

**Figura 1.** Fichero didáctico de educación sexual



**Fuente:** *Elaboración propia, 2023.*

tenido alguna experiencia negativa puedan reconocerla con facilidad a pesar de su corta edad.

El fichero didáctico consta de 10 fichas, considerando que, aunque llevan un orden cronológico se pueden adecuar y finalmente es el maestro quien determina su funcionalidad (Ver Figura 1).

La ficha tiene un título que la identifica, un propósito que determina lo que se pretende

lograr en el alumno, la descripción del material a utilizar en las actividades, una secuencia de las actividades con las que se logra el propósito, una imagen representativa del tema y un apartado de información destacada para el docente, con el siguiente índice:

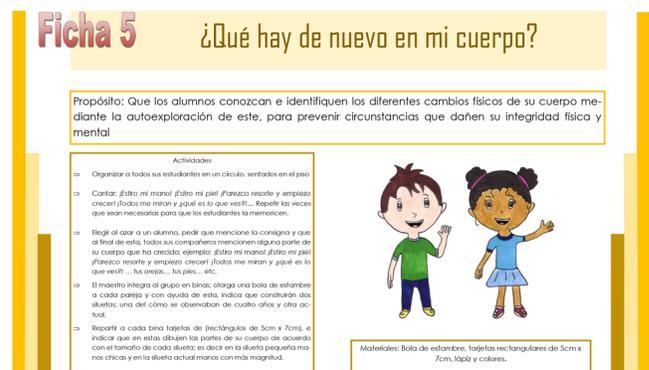
1. Mis derechos
2. Mi cuerpo
3. Me gusta ser yo
4. Partes públicas y privadas
5. ¿Qué hay de nuevo en mi cuerpo? (Ver Figura 2)
6. Me conozco, reconozco y valoro a los demás
7. Formas de ser, sentir y actuar
8. Secretos buenos y secretos malos (Ver Figura 3)
9. Me quiero, me respeto y me cuido
10. Quien me cuida y me protege

En el taller se presentó el fichero de educación sexual. En su mayoría las y los docentes mostraron interés en apoyar el proyecto ya que lo consideran como un tema de relevancia social, que favorece las habilidades socioemocionales de los estudiantes, algunos de los participantes mencionaron que no se sienten capaces de abordar estos temas por el desconocimiento de metodologías activas. Otros docentes manifiestan que tienen un desconocimiento de las bases legales del tema de sexualidad mientras que un grupo

mínimo de ellos tenían conocimientos básicos sobre el tema.

Este proyecto se inició con un diseño curricular para la educación sexual implementada en el primer ciclo de nivel primaria, en este se consideró y se amplió el componente de la ética de cuidado. Se consideraron los componentes curriculares de desarrollo personal y social abordados desde situaciones cotidianas a las que se enfrentan los alumnos y

Figura 2. Ficha 5.



Fuente: Elaboración propia, 2023.

Figura 3. Ficha 8.



Fuente: Elaboración propia, 2023.

que necesariamente requieren una intervención docente orientada al conocimiento y formación con un sentido de prevención, de abuso, discriminación y equidad de género.

El fichero didáctico sirvió para incluir la atención de la educación sexual considerada en la autonomía curricular y protección a los derechos de la niñez como responsabilidad de la escuela, por su enfoque en temas directos y abordados con prácticas culturales, cuidado de la salud, atención socioemocional y cuidado del cuerpo.

## Conclusiones

La importancia de la formación educativa en el ámbito de la sexualidad en estudiantes de educación primaria es un referente para que estos consoliden, en la medida que les sea posible, un carácter íntegro que permita un enfoque preventivo, no sólo de su ámbito escolar, sino también de aquellos contextos en los que se puedan desenvolver.

Aunque es cierto, que el proyecto educativo, enfocado a proveer herramientas, recursos y situaciones didácticas a docentes de primaria, delimitó resultados que permitieron dar a conocer la perspectiva que concibe cada docente dentro de su práctica laboral, también es cierto que un porcentaje menor de estos, determinaron que el estudio de la sexualidad era un tema propio del ámbito familiar y, por lo tanto, al maestro no le compete desarrollarlo; también hubo docentes que asumieron la responsabilidad sobre el tema y se vincularon a las demás asignaturas,

considerándolo como de carácter preventivo.

En segundo lugar, docentes de primaria desarrollaron fichas didácticas auténticas y flexibles con temas generales de prevención, respecto a la integridad física, sexual y emocional, para concienciar a estos y a los educandos en el tema. Se pudo determinar que el docente puede generar, ciertas veces, barreras que eluden la seriedad del tema por cuestiones meramente de herencia cultural; puede asumir criterios influenciados por el contexto familiar de donde labora versus aspectos curriculares y, si fuera el caso, al encontrarse con educandos que han pasado situaciones de abuso sexual, estos no cuentan con las herramientas que les permitan desarrollar una intervención adecuada.

Las fichas didácticas son un referente que abre una nueva línea de investigación, enfocada a poder mirar la sexualidad en educación primaria desde otra perspectiva y factibles para contribuir a la integridad física y emocional del aprendiente.

## Referencias

- IMSS & CONAFE. (2011), Hablemos de sexualidad: Guía para instructores comunitarios y promotoras de educación inicial. CONAFE. <http://www.imss.gob.mx/sites/all/statics/salud/yosimecuido/Libro-Hablemos-de-Sexualidad.pdf>
- Latorre, A. (2003), La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa, Graó, España.
- Senado de la República. (13 de agosto de 2019). Violencia Sexual Infantil y Adolescente: Retos Legislativos (Publicación en un foro online). Mensaje publicado en: <https://www.pan.senado.gob.mx/tag/foro-violencia-sexual-infantil-y-adolescente-retos-legislativos/>
- SEP. (2017), Aprendizajes clave para la educación integral, [https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/descargables/APRENDIZAJES\\_CLAVE\\_PARA\\_LA\\_EDUCACION\\_INTEGRAL.pdf](https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/descargables/APRENDIZAJES_CLAVE_PARA_LA_EDUCACION_INTEGRAL.pdf)
- SEP. (2017) Orientaciones para la prevención, detección y actuación en casos de abuso sexual infantil, acoso escolar y maltrato en las escuelas de educación básica,
- Tapia, M. (2017). Educación sexual para todas y todos: la asignatura urgente para el logro de la igualdad en México. Congreso Nacional de Investigación Educativa. 1-13. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/2265.pdf>
- UNICEF. (2017). Informe anual 2017 UNICEF: México. UNICEF. <https://www.unicef.org.mx/Informe2017/Informe-Anual-2017.pdf>
- Vázquez, A. y Rojas, E. (2012) Metodología de la investigación, Santillana, México, D.F.



## **Solana Martínez González**

Es licenciada en Educación Primaria para el Medio Indígena, egresada de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN).

Docente de educación primaria, ahora maestra en Educación Básica, egresada de la Universidad Popular Autónoma de Puebla (Upaep) Campus Tehuacán.

Ponente en el área temática “Educativa” dentro del 4to Congreso Nacional de Investigación en Ciencia e Innovación de Tecnologías Productivas que se llevó a cabo en modalidad híbrida los días, 24 y 25 de noviembre del 2021, con la temática fichero didáctico para abordar la educación sexual en primarias.



## **Guadalupe Gálvez Marcos**

Es licenciada en Educación Primaria, graduada de la escuela Normal Primaria Sor Juana Inés De La Cruz.

Docente de educación primaria, ahora maestra en Educación Básica, egresada de la Universidad Popular Autónoma de Puebla (Upaep) Campus Tehuacán.

Ponente en el área temática “Educativa” dentro del 4to Congreso Nacional de Investigación en Ciencia e Innovación de Tecnologías Productivas que se llevó a cabo en modalidad híbrida los días, 24 y 25 de noviembre del 2021, con la temática fichero didáctico para abordar la educación sexual en primarias.



## **Yuriana Guzmán Núñez**

Es licenciada en Educación Primaria para el Medio Indígena, egresada de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN).

Docente de Educación Primaria, ahora maestra en Educación Básica, egresada de la Universidad Popular Autónoma de Puebla (Upaep) Campus Tehuacán.

Ponente en el área temática “Educativa” dentro del 4to Congreso Nacional de Investigación en Ciencia e Innovación de Tecnologías Productivas que se llevó a cabo en modalidad híbrida los días, 24 y 25 de noviembre del 2021, con la temática fichero didáctico para abordar la educación sexual en primarias.

## LA EDUCACIÓN INDÍGENA EN PUEBLA

*DEI-SE Puebla*  
*dei@seppue.gob.mx*

### Palabras Clave

Acceso, permanencia, pertinencia cultural, política asistencial, multiculturalidad, multilingüismo, interculturalidad.

### Antecedentes

Hablar de la educación indígena en Puebla, es hablar del desarrollo de esta modalidad educativa en México, porque siendo Puebla un estado con fuerte presencia de pueblos indígenas, como lo son Oaxaca, Hidalgo y Guerrero, entre otros, en 1963, la Secretaría de Educación Pública designa a esta entidad como sede nacional del Primer Curso de Promotores Culturales Bilingües, que se desarrolló en Comaltepec, Zacapoaxtla en 1964 en el marco del Servicio Nacional de Promotores Culturales y Maestros Bilingües (SNPCMB), creado en 1963, este servicio constituye el embrión de lo que actualmente es la educación indígena.

La creación del servicio es resultado de diversas peticiones de organizaciones e ideólogos indigenistas en el siglo pasado, quienes no solo basaban sus planteamientos en la necesidad de justicia social para los indígenas, sino, sobre todo, de los conflictos emocionales y pedagógicos ocasionados por los métodos alfabetizadores de castellanización directa y de aculturación de los

pueblos indígenas establecidos por el sistema educativo mexicano desde la creación de la Secretaría de Educación Pública en 1921.

Desde la creación de la modalidad de educación indígena, el enfoque educativo se ha venido replanteando según las políticas educativas delineadas para la atención educativa a los pueblos originarios en cada etapa histórica, de tal manera que, cuando surge el servicio en 1964, Nemesio Cruz Martínez señala que el objetivo fue socializar al niño indígena en un periodo llamado preoperatorio, con el fin de atenuar el choque psicológico, lingüístico y cultural que le provocaría su relación con el maestro no indígena (1991:10), de lo que se trataba era preparar un poco al niño en forma bilingüe, para que no le cayera de peso la castellanización directa en la escuela primaria, metodología de la que no escaparían la niña y el niño indígenas, es decir el enfoque era castellanizar a partir de las lenguas originarias.

Para 1970, la falta de cobertura de la escuela primaria rural en las comunidades indígenas, y a petición de las comunidades mismas, los promotores bilingües poco a poco se iban haciendo cargo del servicio de educación primaria en varios de estos espacios. En este momento la educación indígena adopta el enfoque

bilingüe bicultural, cuyo propósito era impartir los contenidos nacionales en lengua indígena para facilitarle la comprensión al alumnado, al tiempo que se consideraba la valoración de los elementos culturales de la comunidad.

Para 1977, con la creación de la Dirección General de Educación Indígena (actualmente denominada Dirección General de Educación Indígena Intercultural y Bilingüe) al interior de la Secretaría de Educación Pública (SEP), la atención a los pueblos originarios se fortalece, ya que desde esta dependencia, el equipo técnico, conformado por profesores indígenas y fortalecido con antropólogos y lingüistas, se dio a la tarea de producir materiales de apoyo, lineamientos generales tanto pedagógicos como administrativos, así como el diseño de cursos de capacitación y actualización para los maestros en servicio y de nuevo ingreso.

A finales de los 80, diversas corrientes teóricas plantean que el enfoque bilingüe bicultural estaba desfasado de la realidad social, que no solamente se trata de relaciones de cada una de las culturas con la sociedad nacional, que las relaciones sociales son más complejas. En efecto, si México es multicultural y multilingüe, no puede concebirse una cultura y una lengua en situación de aislamiento frente a una sociedad nacional que direcciona políticas educativas, sino todas estas en interacción y en condiciones de convivencia más o menos asimétricas.

A partir del planteamiento anterior, surge el enfoque intercultural bilingüe que sustenta el hacer de la educación indígena actual. Un enfoque que pretende sembrar relaciones de respeto y tolerancia en una sociedad en condiciones de diversidad, de tal suerte que los profesores de educación indígena tienen que asumir actitud y hacer pedagógicos para atender a la niñez con atención a sus principios culturales y lingüísticos, de tal manera que, en la práctica, lo bilingüe ha ido transitando a lo plurilingüe, sobre todo, para enfrentar los retos que nos plantean las colonias de la periferia urbana de las ciudades como Tehuacán, Teziutlán y desde luego la ciudad de Puebla, en cuyas escuelas, los grupos se conforman por un estudiantado con lenguas diversas, entre las que destacan la mazateca, náhuatl, tutunakú, español e inglés, entre otras. Esta situación tan diversa se debe a que el alumnado se conforma por hijas e hijos de población migrante de los diversos pueblos del estado y de estados colindantes a las ciudades y quienes por derecho deben ser atendidos con pertinencia cultural y lingüística.

## Propósito

En consonancia con los antecedentes históricos planteados, y con la finalidad de dar respuesta a las necesidades educativas específicas que se requieren en las comunidades de los pueblos originarios y colonias de población migrante, asentadas en la periferia urbana

de la entidad, el propósito de la Dirección de Educación Indígena es ofrecer educación inicial, preescolar y primaria a las niñas y los niños de las comunidades de los siete pueblos originarios y población migrante existente en el estado, con un enfoque intercultural y bilingüe que garantice el desarrollo integral y el fortalecimiento de la identidad cultural y lingüística en las y los estudiantes.

## Los niveles y servicios que se atienden

Si bien, históricamente, el servicio educativo que se brinda a la niñez de los pueblos originarios inició como un programa de castellanización, de socialización cultural, para allanar el tránsito de la niñez indígena a la cultura escolar de la escuela primaria rural, es importante señalar que la falta de cobertura del servicio educativo en el nivel primaria, ocasionó que en muchas comunidades, no concibieran a los promotores culturales bilingües como socializadores culturales y castellanizadores sino como sus nuevos maestros de primaria, que era el servicio que más se requería en las comunidades.

Por lo anterior, el Servicio Nacional de Promotores Culturales y Bilingües dio lugar a la educación primaria bilingüe y a partir del propósito que dio origen al proyecto de socialización cultural y lingüística, como paso previo para la primaria, se configuró el nivel de preescolar indígena, es así que, desde 1978, cuando se instituye la Dirección General de Educación Indígena (DGEI), desde esa instancia se delinear los

enfoques y se elaboran los materiales de apoyo para los docentes.

Un año después, en 1979 se crea desde la DGEI el Programa de Educación y Capacitación de la Mujer Indígena (PECMI) y que para 1993 se transformó e instrumentó como Programa de Educación Inicial Indígena, cuyo propósito era la *“formación integral, física y psicológica del niño menor de cuatro años, a través de la familia, la comunidad y la creación de espacios educativos que respondieran a los intereses y características socioculturales de la comunidad donde operaba el servicio”* (DGEI-SEP, 2010:38)

Además de los niveles de educación inicial, preescolar y primaria, desde la Dirección de Educación Indígena del estado, se opera el Programa de Albergues Escolares Indígenas y Rurales, así como dos internados para contribuir al desarrollo integral de la niñez de los pueblos y comunidades indígenas y del medio rural. En estos espacios se ofrece alimentación y hospedaje, apoyando a la niñez para que ingrese y culmine sus estudios. En los albergues se fomentan además actividades de recreación y esparcimiento, así como el fortalecimiento de la identidad cultural. En el caso de los internados, ofrecen una educación integral que consiste en la atención académica del nivel primaria, talleres de oficios como carpintería, herrería, corte y confección y panadería y desde luego los servicios asistenciales.

**Figura 1. Población escolar atendida.**

Nivel	Número de centros	Número de alumnos	Número de docentes
Inicial	45	1327	51
Preescolar	951	47 662	2104
Primaria	753	63,083	2712
Albergues	89	4715	179
Internados	2	352	68

**Fuente:** Elaboración propia, 2023.

## El perfil del profesorado de educación indígena

Los primeros promotores que trabajaron para el proyecto castellanizador a partir de la lengua indígena, eran jóvenes, mujeres y hombres de procedencia indígena para que se garantizara el dominio de la lengua y el tratamiento de la cultura. Sin embargo, el problema en los años sesenta y setenta del siglo pasado, es la falta de perfil académico en las y los jóvenes de las comunidades, por lo que los promotores contratados hasta mediados de la década de los setenta, eran personas con nivel primaria, a quienes les daban un curso de capacitación de 4 o 5 meses, antes de ir a trabajar a las comunidades y, posteriormente, en cursos de verano, cursarían educación media, y por esa vía, muchos llegaron a titularse como profesores normalistas de educación primaria en el Programa de Mejoramiento Profesional del Magisterio.

En la década de los ochenta la Universidad Pedagógica Nacional abre sus puertas para contribuir en la profesionalización de los docentes en educación indígena, ofreciéndoles la Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria para el Medio Indígena, mientras tanto, para la década de los noventa el perfil máximo para ser contratado en el servicio era el bachillerato, con la condición de ser hablante de lengua indígena y participar en el Curso de Inducción a la Docencia, en el que se proporcionaban elementos de didáctica, actividades artísticas, lengua y cultura y un poco de administración escolar, estos cursos de inducción dejaron de impartirse en 2007, para dar paso a la contratación de personal docente ya titulado en diversas instituciones formadoras de docentes y que sean hablantes de una lengua indígena.

## Los proyectos de fortalecimiento educativo

### Proyecto de desarrollo lingüístico

Con este proyecto se desarrollan acciones que apoyan al profesorado a concretar en su práctica docente, una atención educativa conforme al enfoque propuesto en los planes de educación básica, reconfigurada desde la perspectiva de la educación intercultural bilingüe, para responder a las necesidades de las condiciones culturales y lingüísticas de las niñas y los niños de los pueblos donde se oferta la modalidad de educación indígena.

Desde este proyecto se impulsan talleres para apoyar el aprendizaje de la lectura y la escritura en lengua indígena, se promueven procesos formativos para el trabajo con enfoque intercultural, así como la recopilación y publicación de materiales educativos, que apoyan en el trabajo de aula con enfoque intercultural y bilingüe. Así mismo, se coadyuva con el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI) en el proceso de conformación de alfabetos de las siete lenguas presentes en el estado y la normalización de la escritura de las lenguas indígenas.

### Proyecto de comunicación y difusión

Una manera de coadyuvar en el proceso de fortalecimiento de la cultura y las lenguas indígenas en el estado no solo dentro de los espacios escolares sino en la sociedad en general, es a través de la promoción y difusión de la producción cultural de los pueblos, es decir, la difusión de sus costumbres, fiestas patronales, jornadas comuni-

tarias y laborales, producción literaria, derechos humanos, entre otros temas.

Para desarrollar lo anterior se cuenta con un espacio en SET Radio (*Sistema Estatal de telecomunicaciones*) en ocho estaciones regionales, desde donde se transmiten temas de interés para los pueblos y comunidades; por otra parte, se produce una revista anual denominada **Diálogo Intercultural** que recoge las miradas del hacer educativo de los docentes con enfoque intercultural bilingüe.

### Atención a niñas y niños de familias jornaleras agrícolas migrantes

Una situación que se presenta en las zonas cafetaleras de Huauchinango y Teziutlan es la presencia de jornaleros agrícolas migrantes en temporadas de cosecha de café, esto ocurre entre los meses de octubre a marzo, en algunas ocasiones llegan familias con hijos e hijas que suspenden su proceso educativo en sus respectivas comunidades, en estas circunstancias, se prevé una atención educativa también temporal, para compensar la suspensión de su proceso formativo en el tiempo que se ausentan de sus comunidades. Este programa opera en centros educativos ubicados en las comunidades y en los campamentos agrícolas de destino de esta población, en ellos los finqueros brindan las condiciones para que, con la participación de docentes y asesores escolares, se lleve a cabo una atención educativa desde un enfoque que atiende la diversidad cultural y lingüística.

## **Proyecto Alternativas de Atención a la Educación Preescolar Indígena**

Este proyecto tiene como propósito disminuir el rezago educativo de los niños y niñas de localidades indígenas, rurales y urbano marginadas, ofreciendo apoyo educativo en escuelas de educación preescolar a través de jóvenes residentes con estudios mínimos de bachillerato, hablantes de una lengua indígena, quienes reciben un incentivo económico, ofreciéndoles además, una constancia de servicios que les permite realizar la Licenciatura para el medio indígena en modalidad semiescolarizada en la Universidad Pedagógica Nacional.

## **Estrategias para el fortalecimiento de la atención educativa**

Para dar cumplimiento al propósito de la Dirección de Educación Indígena del Estado de Puebla, se desarrollan diversas acciones que apuntan a fortalecer la práctica docente en las escuelas. Estas acciones van desde reuniones de consejo técnico, talleres, diplomados, elaboración de materiales didácticos, hasta el establecimiento de acuerdos interinstitucionales con universidades que se dedican a la investigación en materia de atención a la diversidad.

Trabajar con enfoque intercultural para la atención a la diversidad, requiere de la búsqueda constante de alternativas de atención, que fortalezcan a los docentes no solo en materia de tratamiento pedagógico de la lengua y la cultura como objeto de estudio, sino de desarrollar las habilidades pedagógicas y didácticas en el pro-

fesorado, para transversalizar los enfoques establecidos en el plan y programas con la mirada comunitaria, como lo sugiere ahora el Plan de Estudios de la educación básica 2022, en el sentido de considerar a la comunidad como núcleo de los procesos educativos.

Desarrollar esta mirada transversalizadora en los docentes ha implicado reconocer que la formación docente inicial en las escuelas formadoras de docentes, no es suficiente, por lo que, desde esta Dirección, cuando existen recursos económicos destinados para el nivel, se han desarrollado diplomados en materia de interculturalidad y bilingüismo, impartidos por instituciones especializadas en el tema, como son el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS) y la Universidad Iberoamericana (UIA).

De la misma manera, se ha trabajado de manera conjunta con la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), por lo que desde esa casa de estudios se han desarrollado talleres sobre desarrollo lingüístico, a fin de que el docente pueda propiciar en el aula procesos de enseñanza de la lengua indígena.

Una labor más que cobra importancia para el hacer educativo intercultural en la entidad, es la publicación de materiales educativos producidos por los propios docentes, que contribuyen en el enriquecimiento del acervo bibliográfico en materia de pedagogía intercultural, en esta tarea se recopilan y publican materiales educativos sobre experiencias exitosas, uno de esos materiales es Pedagogía Intercultural Bilingüe desde la Cultura

Ngigua. *Experiencias pedagógicas de docentes ngiguas poblanos, publicado por la Secretaría de Educación del estado de Puebla en 2020.*

Como producto de los diplomados en metodología inductiva intercultural desarrollados en diversos momentos desde 2007 a 2020, se publicaron en 2010, las *Tarjetas de Auto-Interaprendizaje, Pueblo ngigua y nahua*, y en 2021, *Calendarios sacionaturales y tarjetas de Interaprendizaje, Fundamentos político pedagógicos: El Método Inductivo Intercultural.*

Estos materiales dan cuenta de la apropiación del método por parte de los exdiplomantes, y de manera objetiva, dan luces a los docentes que no cursaron los diplomados, que es posible trabajar con otras alternativas y desde la concepción cosmogónica de los pueblos originarios.

## Conclusiones

A 59 años de existencia de la educación indígena en Puebla, la modalidad que se ofrece se ha venido reconfigurando a través de los años, primero como un programa de castellanización hasta configurarse en el servicio educativo actual que atiende educación inicial, preescolar y primaria, que se basa en los programas educativos del sistema educativo nacional y con atención al desarrollo de la lengua y la cultura de las comunidades.

En este sentido, el enfoque que transversa el hacer educativo también se ha venido actualizando conforme a las recomendaciones y sugerencias de las investigaciones pedagógicas de cada mo-

mento histórico y consideradas por la Dirección General de Educación Indígena Intercultural y Bilingüe, como instancia rectora nacional de los lineamientos del servicio, de tal manera que, de un enfoque castellanizador se transitó al enfoque intercultural bilingüe con el que se trabaja en la actualidad, pasando por el enfoque bicultural que permeó la práctica docente indígena en las décadas de los setenta, ochenta y hasta mediados de los noventa del siglo pasado.

Por otra parte, hay que subrayar que, para garantizar el acceso y permanencia en la atención educativa escolar de las niñas y los niños de los pueblos originarios y del medio rural, se cuenta con albergues e internados en donde se les brinda alimentación y hospedaje, para que culminen sus estudios, fomentando, además, en estos espacios, actividades de recreación y esparcimiento, así como para el fortalecimiento de la identidad cultural.

## Referencias

- Cruz, N. (1991). "Reflexiones sobre la práctica docente en la Educación Indígena", *Nuestro Saber*, (Numero1) SEP-DGEI. México.
- DGEI-SEP. 2010 Marco Curricular de Educación Inicial Indígena, Fascículo I. México. pág. 38

## DESIGUALDAD DE GÉNERO. EL SILENCIO IMPUESTO A LAS MUJERES FILÓSOFAS EN LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR EN MÉXICO

*Rodrigo Cervantes González*  
*Estudiante de doctorado en filosofía contemporánea, BUAP*  
*rodrserv@gmail.com*

*Amaranta Méndez Castro*  
*Lingüística y literatura hispánica, BUAP*  
*amarantamcastro@gmail.com*

### Resumen

En el presente trabajo se aborda la cuestión de la inclusión e igualdad de género respecto a los temas impartidos en filosofía de nivel medio superior en México. Se observa que a pesar de que la materia de filosofía es central en la formación de alumnos comprometidos y capaces de ser agentes éticos en su entorno, esto no corresponde con los contenidos enseñados en dicho nivel educativo. Lo anterior porque son escasos los aportes teóricos de mujeres filósofas que se consideran para formar parte del plan educativo de nivel medio superior de materias de filosofía. Por ello, se realiza un análisis filosófico que presenta la importancia del concepto de *paideia* en los griegos y su relación con el contexto educativo actual.

### Palabras clave

Filosofía, igualdad de género, educación, inclusión, *paideia*

### Introducción

Puede afirmarse que la inclusión en la educación es un tema que ha existido a lo largo de la historia. Sin embargo, es en la figura del religioso José de Calasanz quien vivió entre los siglos XVI y XVII, que se inicia un movimiento por la inclusión educativa que durará de manera ininterrumpida en algunos ejes espaciotemporales a lo largo del desarrollo histórico hasta la mitad del siglo XX. Es en este momento, donde la UNESCO promulga una serie de lineamientos para que la inclusión sea la norma y la pauta a seguir en la educación a nivel mundial.

Para entender a lo que nos referimos con el término inclusión debemos observar lo que la UNESCO señala al respecto: “Se suele asociar la educación inclusiva a las necesidades de las personas con discapacidades y la relación entre la educación general y la educación especial.” (UNESCO, 2020, 10). De la misma manera, como señalan Tony Booth y Mel Ainscow, Citados por Ismael García: la inclusión educativa consiste en un proceso que elimina las barreras

del aprendizaje y la educación para que todos los alumnos, tengan acceso a una educación de calidad. (2018, 51)

Por su parte, Sandoval et al (2002) proponen, basándose en el mismo trabajo realizado por Booth y Ainscow en Reino Unido, es decir, el denominado *Index for Inclusion*, que es importante señalar que las Necesidades Educativas Especiales (NEE) deben ser cambiadas de perspectiva y contemplar el entenderlas como “barreras de aprendizaje” lo cual consiste en una apreciar el problema desde una posible solución práctica.

Sin embargo, desde la perspectiva de esta investigación, la inclusión concierne a los estudiantes con necesidades educativas especiales, pero también a la eliminación de desigualdad, estereotipos y discriminación de género. El trabajo sobre estas áreas, en su conjunto permiten fundamentar un área de mayor alcance hacia una educación de calidad y en los alumnos.

Por lo anterior abordaremos un problema de inclusión e igualdad de género en educación, específicamente en la materia de filosofía impartida en el nivel medio superior. Es importante señalar que entre los aspectos que desea combatir la UNESCO para favorecer una educación centrada en habilidades, interacción social, y respeto de la diversidad de creencias e ideas personales se encuentra la desigualdad de género.

Además de los esfuerzos necesarios para lograr la igualdad de género en el aula, también hay que mostrar contenido que promueva dicho

pensamiento. Por eso, en una materia central del desarrollo de habilidades críticas en los alumnos, como en la filosofía, es importante que los profesores y los programas educativos promuevan la diversidad y la igualdad de género en los contenidos impartidos.

## Desarrollo

Resulta interesante que una de las metas en la materia de filosofía, esto es tanto “Temas de filosofía” como “introducción a la filosofía” tal como los marcan los programa del Marco curricular para la educación media superior, elaborado por la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2022) y el programa de asignatura para el Colegio de Bachilleres, de igual manera ligado a la SEP, es promover la formación integral del estudiante, de manera que pueda desenvolverse de forma crítica con su entorno y sea capaz de promover y poner en práctica valores:

La materia de Filosofía pretende que el alumno se forme como un ser integral que contribuya a la mejora de su entorno social; se apropie de un lenguaje filosófico y lógico, para el desarrollo de las actividades que se desprenden de los ámbitos de su vida cotidiana y académica. La enseñanza y el aprendizaje de la Filosofía es un proceso reflexivo, crítico y deliberativo que le permitirá al alumno llevar a cabo ejercicios argumentativos desde una perspectiva lógica y filosófica para que construya una postura ante la vida y tenga la capacidad de dialogar con sus semejantes en la búsqueda de consensos. (Colegio de Bachilleres, 2018, 16)

Es destacable la manera en que la formación

del ser humano integral que se desea promover mediante la enseñanza de la filosofía en el nivel medio superior está orientada a que los estudiantes promuevan mejoras en su entorno social. De la misma manera, el Marco curricular para la educación media superior, en el área de la filosofía, señala que esta materia, con la posibilidad que da al estudiante de cuestionarse por el sentido de su vida y su lugar en el mundo, permite que pueda interactuar con su comunidad y tener una mejor manera de pensar para sí mismo y en relación con los otros (s.f., 8-9).

En concreto, se puede considerar que la materia de filosofía es esencial en el desarrollo del individuo y su relación con el entorno. Lo que permite que, mediante los aprendizajes en esta asignatura, los alumnos sean los partícipes en la transformación y mejora de la sociedad en la que viven y se desarrollan. Una vez presentada esta situación puede hacerse la inferencia respecto a que si la labor de la filosofía como programa de estudios a nivel medio superior es permitir a los estudiantes mejorar y ser partícipes de la mejora de su entorno.

En este caso, uno de los cometidos y objetivos—entre otros—sería que los agentes logren una mayor equidad de género en cada aspecto de su vida cotidiana. En este caso, los contenidos impartidos durante las materias que se han decidido tomar como base para la elaboración de esta investigación deberían, como principio, promover esta equidad de género.

No obstante, puede comprobarse que este no es el caso. Para argumentar en torno a esta

afirmación mencionaremos brevemente lo que el Documento marco para la convivencia escolar de la educación pública del Estado de Puebla determina como la convivencia deseada dentro del espacio educativo:

La **convivencia positiva**, que distinguimos de la mera coexistencia en el espacio escolar, requiere el establecimiento de relaciones de confianza donde todos sean aceptados y reconocidos, particularmente los alumnos; lograr este ambiente requiere de la colaboración responsable y sostenida de todos los miembros de la comunidad educativa. (2016, 10).

Lo que afirmamos en esta investigación consiste en que si bien, los planes académicos en el área de filosofía a nivel nacional toman como base la inclusión—con todas las acepciones que esto implica—y, además, los lineamientos educativos a nivel Estatal consisten en una extensión a dichos planes, esto no se ve reflejado en el contenido impartido de la materia de filosofía en ambos planes estudiados.

Considerar que los contenidos sean equitativos significa que en el ámbito profesional de la filosofía se rompan estereotipos de género, lo cual se verá reflejado en los temas estudiados durante el semestre que abarcan ambos planes de estudio.

Puede afirmarse que, en el estudio profesional de la filosofía, a nivel licenciatura se pueden abordar diversos aspectos de dicha disciplina los cuales involucran estudios de género, estos incluyen—pero no agotan—debates en

torno a la filosofía política, filosofía feminista, fenomenología. En esos contenidos educativos se encuentra una panorámica sobre el papel de las mujeres en el desarrollo de la filosofía como disciplina teórica.

Sin embargo, como queda claro, esos estudios se analizan en el nivel superior. Aunque en este mismo nivel se obtiene un panorama más amplio de los temas y problemáticas relativas a la igualdad de género, aún se percibe que permanece un sesgo en el planteamiento y enseñanza de los temas y la historia misma de la disciplina. Es decir, los elementos centrales y etapas históricas en el pensamiento filosófico están nítidamente delimitado por las propuestas de filósofos del género masculino.

Considerando lo mencionado hasta ahora, puede afirmarse que en la filosofía misma existe una brecha de género que aún no se ha abordado del todo. En los planes y programas nacionales de la licenciatura en filosofía pueden observarse un elemento de consecuencia que no permanece desapercibido si se investiga el papel que ha sido dado a las filósofas de género femenino en los planes educativos de la materia de filosofía a nivel medio superior.

En cuanto a lo mencionado, se observa que el tema de la inclusión y diversidad de género en el estudio de la filosofía interesa cada vez más a pensadores y filósofos en sus áreas de conocimiento. Ejemplo de lo anterior se puede observar en el ensayo ¿Por qué leer a las filósofas? Los autores Borges do Rosário, Derzi Moraes y Haddock-Lobo, señalan que la lectura del pensamiento de filósofas resulta importante

para establecer tomas de postura críticas respecto a la homogenización del pensamiento dominante en el ámbito de la filosofía:

La necesidad de este ensayo se debe al reconocimiento de que, en filosofía y en ciencias humanas, predominan el verbo y la escritura de los hombres, y este predominio implica el mantenimiento de un falocentrismo que excluye a las mujeres del campo del pensamiento. En este sentido, más que necesario, reconocer, aprender y leer a las filósofas es una cuestión de hacer justicia a aquellas que, durante milenios, han sido excluidas del campo filosófico. Una cuestión importante a destacar en nuestro texto, además de la consideración de la importancia y la necesidad de que las mujeres filósofas sean leídas de manera efectiva, es la de poner fin y descentralizar la opresión y la violencia de los pensamientos y prácticas fálicas y sexistas que excluyen otros tipos de conocimiento, entre ellos, los conocimientos y prácticas femeninas. (s.f. 4)

Es imposible negar las afirmaciones de los autores del artículo citado. La historia de la filosofía está escrita a partir del pensamiento de filósofos masculinos. No quiere decir que no haya habido ni aún menos, que no haya filósofas mujeres, sino que su pensamiento y sus posturas han sido enmudecidas por el privilegio al pensamiento homogéneo.

Ante dicha perspectiva resulta trascendente el planteamiento del lugar que debe ser dado a la filosofía escrita por mujeres filósofas, en una sociedad igualitaria y equitativa, y aún más, en una educación inclusiva. La perspectiva de la

filosofía como elemento esencial en la educación de las personas nos permite situarnos ante la perspectiva de mostrar y fomentar la igualdad de género y la diversidad de pensamientos y perspectivas desde lo que esa misma pluralidad de voces demandan.

## **Un concepto importante en la historia de la filosofía de la educación**

Ante la situación señalada resulta interesante para los fines del presente trabajo abordar lo que la filosofía antigua permite observar respecto a la educación. La elección se debe a que la filosofía griega contiene las bases esenciales de lo que la educación apunta a ser aún en la sociedad contemporánea. No es un anacronismo ni una paradoja total, por lo tanto, encontrar los principios fundantes de una educación plural y de igualdad de género en un pueblo que consideraba que los asuntos de formación educativa eran esencialmente para varones.

Con la filosofía griega se da el surgimiento de la educación como sistema pedagógico que apuntaba a algo más que transmitir determinados conocimientos a las personas que serían instruidas en alguna actividad. Dicho elemento diferenciador respecto a otras culturas donde existen escuelas de diversa índole se basa en la importancia del desarrollo del individuo respecto a la comunidad. Aprender y transmitir los valores, normas y pautas de pensamiento y conducta en el individuo, para que este los ponga en práctica

en la vida en comunidad, distingue la educación griega de la de otras culturas.

Antes de continuar debe entenderse que de la misma manera que cada pueblo tiene ideales distintos y concepciones sociales distintas, y si bien el pensamiento griego antiguo constituye la base del ideal de educación, su finalidad en cuanto a la formación y actividad de los individuos dentro de las polis no corresponde a la igualdad de actividades y puestos que se buscan en la sociedad occidental contemporánea.

La educación se consiste en la formación del individuo para su desempeño en la sociedad iniciada con la pedagogía griega. Sin embargo, las funciones que diferenciaban a los géneros en las polis griegas y los roles de los individuos en dichas sociedades no corresponden con lo que se desea como finalidad en la educación actual<sup>1</sup>.

Centrándonos en los aspectos esenciales de la educación griega que aún continúan siendo vigentes en la actualidad, podemos considerar lo que señala Werner Jaeger (2012) respecto al ideal de educación de los pueblos helénicos:

Como hemos dicho, la importancia universal de los griegos, como educadores, deriva de su nueva concepción de la posición del individuo en la sociedad.

Más adelante:

Los griegos vieron por primera vez que la educación debe ser también un proceso de

---

<sup>1</sup> Véase, por ejemplo, el trabajo de Rosa María Olvera en: (Olvera Gómez, 2013.)

construcción consciente...Sólo a este tipo de educación puede aplicarse propiamente la palabra formación tal como la usó Platón por primera vez, en sentido metafórico, aplicándola a la acción educadora. (2012, 8-11).

Es decir, lo que la educación griega buscaba como ideal de educación, la παιδεία (paideia), consistía en la formación del individuo como un elemento perteneciente a la comunidad. Lo que Jaeger menciona y analiza en su obra se centra en que la educación consiste en una formación integral del individuo, que le permita reproducir los ideales y esquemas de pensamiento y acción de la sociedad en la que vive.

Realizando el cambio hacia los valores y normas que presenta la educación inclusiva promulgada por la (UNESCO 2020) encontramos que:

La educación es un derecho humano fundamental que permite sacar a los hombres y las mujeres de la pobreza, superar las desigualdades y garantizar un desarrollo sostenible... La educación es una de las herramientas más potentes para sacar de la pobreza a los niños y adultos marginados, así como un catalizador para garantizar otros derechos humanos fundamentales. Es la inversión más sostenible.

El aspecto más importante de este trabajo es destacar cómo para la UNESCO la educación garantiza la puesta en práctica de otros derechos fundamentales de los individuos. Por tanto, se observa que la finalidad de la educación propuesta por los griegos coincide, aún hoy, con la finalidad de la educación que desea normatizar

una organización como la UNESCO.

Sin embargo, podemos acercarnos aún más a la cuestión de si en la filosofía griega antigua se encuentran elementos que permitan aportar claridad a una posible igualdad y equidad de género en la educación. Esta situación se encuentra en un pasaje de *La República* de Platón, en el cual se presenta la posibilidad de que en la organización política que propone el filósofo, la clase de los gobernantes reciba instrucción por igual entre hombres y mujeres.

En el diálogo mencionado, Platón sienta las bases de lo que para él sería la organización ideal de una sociedad. Separando en *la polis* a las distintas clases sociales y asignando tareas específicas que cada una deberá desarrollar de acuerdo con su lugar o estrato social. Para realizar el desarrollo de su plan político, Platón asimila a cada clase social con aspecto del alma de un individuo.

Puede entenderse que la configuración política que busca ejecutar el filósofo griego se encuentra regida por una determinada concepción ontológica de la realidad. Aunque esta cuestión se desprende de los límites y objetivos de este estudio, basta con mencionar que la clase gobernante, puede identificarse con la parte racional del alma humana y, por lo tanto, del espíritu del Estado.

Regresando al tema de la educación equitativa, es precisamente en la clase gobernante, donde la educación y la puesta en práctica de la formación recibida se concentra con igualdad entre hombres y mujeres. Es cierto, que cada uno

tienen asignada una función específica dentro del funcionamiento del Estado, sin embargo, en cuanto a la equidad de oportunidades, puede verse un antecedente en este modelo educativo en la República pensada por el filósofo griego:

Y si ha de compartir su profesión con el hombre, [la de dirigir el Estado] es indudable que necesita la misma nutrición que él y la misma cultura (παιδεία). Por lo tanto, la mujer de la clase dominante deberá ser educada en la música y en la gimnasia, al igual que el hombre y deberá formarse para la guerra lo mismo que él. (Jaeger, 2012, 640)

Visto así, desde el momento en que el concepto de formación comienza a tomar importancia en las reflexiones filosóficas de la cultura griega, no resulta imposible emparejar este ideal de educación a una posible expresión de inclusividad e igualdad de género—claro que los fines educativos de los griegos diferían en muchos aspectos de los fines que se ejercen y buscan en la sociedad occidental contemporánea.

Regresando al núcleo del presente trabajo, podemos afirmar que desde cierta perspectiva la inclusión en la educación y la igualdad de género en las enseñanzas impartidas son paralelas al surgimiento de la formación como concepto filosófico. Este concepto, desde su inicio ha mostrado ser central en el pensamiento de la cultura occidental contemporánea.

Sin embargo, pese a las reflexiones iniciales de Platón en torno a la igualdad educativa hacia las mujeres pertenecientes a la clase de los

gobernantes en el Estado ideal, esto no se reflejó en el desarrollo de la cultura. Resulta claro que las luchas y movimientos cívicos a favor de la igualdad y equidad de género desde el inicio del siglo XX han logrado visibilizar la desigualdad de las mujeres respecto a la impartición y recepción de educación académica.

Aún hoy estas luchas no han cesado y, aunque ha habido resultados favorables respecto a la inclusión e igualdad de género en la educación; no se ha observado que el papel de muchas filósofas de género femenino —o aún más si extendemos esta argumentación a los géneros no binarios—se considera equitativamente con el de los filósofos de género masculino.

Resulta cierto que en la historia de la filosofía ha habido mujeres que se han dedicado a la filosofía. Sin embargo, su pensamiento se ha desacreditado u olvidado en el ámbito de la filosofía profesional debido a sesgos y prejuicios culturales. Es por ello que resulta interesante observar, en el espacio de los programas educativos de filosofía de nivel medio superior en México, que la inclusión e igualdad de género no se han reflejado en el mapa curricular de esta materia.

En cierta anécdota que narra el escritor italiano Umberto Eco, este menciona que después de leer la obra *Historia de las mujeres filósofas* del gramático francés del siglo XVII Gilles de Ménage, fue a buscar en algunas enciclopedias de filosofía universal y se había encontrado que de todas las filósofas que se mencionan en este libro, únicamente Hipatía aparecía a penas

mencionada.

A continuación, se muestran dos tablas en las que figura la bibliografía a estudiar durante los dos programas elegidos. El primero corresponde a la materia “temas de filosofía (Ver Tabla 1), mientras que el segundo es de la materia “introducción a la filosofía por el Colegio de Bachilleres (Ver Tabla 2):

De las tablas anteriores puede observarse claramente que, en la primera tabla, correspondiente a la materia “temas de filosofía”, no se incluye a ninguna mujer en toda la bibliografía citada. Aún más, en los manuales e historias de la filosofía

sugeridos no se observa el trabajo filosófico de alguna mujer en el índice.

Por otra parte, la tabla dos, correspondiente a la materia de “introducción a la filosofía” a pesar de tener una mayor carga bibliográfica, tanto para alumnos como para docentes, sólo menciona el trabajo de dos autoras, es decir, Jacqueline Russ y Adela Cortina. Dicho de forma directa, la filosofía elaborada por mujeres no encuentra difusión en las clases de educación media superior en México. Existe una clara desigualdad de género respecto de los contenidos enseñados en la materia de filosofía.

**Tabla 1. Programas de la materia temas de filosofía.**

Abagnano, N. (1974). Diccionario de Filosofía. México: Fondo de Cultura Económica.
Gutiérrez, R. (2000). Historia de las doctrinas filosóficas. México: Esfinge.
Ward, K. (1978). 50 palabras claves de filosofía. México: Extemporáneos.
Xirau, R. (2011). Introducción a la historia de la filosofía. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
Aristóteles (1998). Ética nicomáquea. Ética eudemia. Madrid: Gredos.
Bayer, R. (2014). Historia de la Estética. México: Fondo de Cultura Económica.
Chávez, P. (2008). Historia de las doctrinas filosóficas. México: Pearson.
Harada, E. (2011). Pensar, razonar y argumentar: Enseñar lógica. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
Harada, E. (2012). La filosofía de Matthew Lipman y la educación: Perspectivas desde México. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
Kunzmann, P. (2000). Atlas de filosofía. Madrid: Alianza.
Sartre, J-P. (2009). El existencialismo es un humanismo. Barcelona: Edhasa.
Villoro, L. (2002). Creer, saber, conocer. México: Siglo XXI.

**Fuente:** Elaboración propia, 2023.

**Tabla 2.** *Temas de introducción a la filosofía del Colegio de Bachilleres.*

Aristóteles. La poética. Varias ediciones
Blackburn, S. Pensar: una introducción a la filosofía. Barcelona: Paidós.
Craig, E (2002). Una brevísima introducción a la filosofía. México: Océano.
Nagel, T (1995). ¿Qué significa todo esto? Una brevísima introducción a la filosofía. México. FCE
Platón (2001). Mitos. España: Siruela
Descartes. Discurso del método. Varias ediciones.
Hume, D. Discurso sobre la naturaleza humana. Varias ediciones.
Heidegger, M (2004) ¿Qué es filosofía? España: Herder
Ramos, S (1992). El perfil del hombre y la cultura en México. México: Austral
Paz, O (1950) El laberinto de la soledad. México: FCE
Cortina, A (2000). Introducción a la filosofía práctica. Madrid: Tecnos
Croce, B (1958). Breviario de estética. Madrid: Espasa Calpe
Dancy, J (1993) Introducción a la epistemología. Madrid: Tecnos
Grondin, J (2006). Introducción a la metafísica. México: Herder
Priest, G (2002). Una brevísima introducción a la lógica. México: Océano
Fronzizi, R (1959). ¿Qué son los valores? México: FCE
Russ, J (2001). Los métodos de la filosofía. Madrid: Síntesis
Ferraris, M (2005). Historia de la hermenéutica. México: Siglo XXI
Lyotard, J. F. (1970). La fenomenología. Buenos Aires: Eudeba
LLanos, A. (1986). Introducción a la dialéctica. Buenos Aires: Rescate
Palmer, R (2002). ¿Qué es la hermenéutica? Madrid: Arco libros
Bacon, F (2017). La nueva Atlántida. México: FCE
González, A. (1997). Estructuras de la praxis: Ensayo de una filosofía primera. Madrid: Trotta
Gramsci, A (1970) Introducción. La filosofía de la praxis. Barcelona: Península
Moro, T (2016). Utopía. México: FCE
Cerutti, H (2000). Filosofar desde nuestra América. México: Miguel Porrúa
Hegel, G (2017). Fenomenología del espíritu. México: FCE
Kant, I (2002). Fundamentación para una metafísica de las costumbres. España: Alianza Editorial
Popper, K (2010). A sociedad abierta y sus enemigos. España: Paidós
Zea, L (1947). Conciencia y posibilidad del mexicano. México: Porrúa
Villoro, L (2007). Los retos de la sociedad por venir. México: FCE

**Fuente:** Elaboración propia, 2023.

## Conclusiones

Existen numerosos desafíos que faltan afrontar en cuanto a la inclusión e igualdad de género en la educación. Solo por nombrar un ejemplo, encontramos que las escuelas integradoras impulsadas por la SEP necesitan actualizarse y recibir orientación sobre una metodología precisa que permita alcanzar los objetivos propuestos en el ámbito de la integración. (García, 2018, 50) aunque el cometido de este trabajo no fue señalar o problematizar las dificultades de las escuelas nacionales sobre el tema de la inclusión, sí fue presentar la manera en que tanto este objetivo como la igualdad de género en los contenidos enseñados están aún en vías de mejorar. El esfuerzo y la resolución de estos problemas por parte de directivos, coordinadores y docentes, permitirá que se superen las desigualdades y exclusión en el ámbito educativo en México. En este trabajo decidimos no incluir nombres de mujeres filósofas como ejemplo, ni elaborar alguna lista de sugerencias porque se trató de la problematización de la situación presentada.

## Referencias

Amaro Arista, Atenea. "Referentes históricos y precisiones conceptuales de la inclusión educativa en el contexto mexicano." En: Revista de cooperación. Núm. 14. 2018.

Borges do Rosário, Derzi Moraes y Haddock-Lobo. ¿Por qué leer a las filósofas? En: Revista periferias. En: <<<http://bit.ly/3QdtACq>>>

ECO, Umberto (2016). De la estupidez a la locura.

Crónicas para el futuro que nos espera. Penguin Random House. pp. 205-208

García Cedillo, Ismael. La educación inclusiva en la reforma educativa de México. En: Revista nacional e internacional de educación inclusiva. Vol. 11 Núm. 2. 2018.

Guerrero, E; Gutierrez, A; et al. (2018). Introducción a la filosofía. Programa de asignatura. Colegio de Bachilleres.

Hernández, S; Becerra, J. J.; et al. (s.f.) Temas de filosofía. Programa de estudio de referencia del componente básico del mapa curricular común de la educación media superior. SEP.

Jaeger, Werner (2012). Paideia. Los ideales de la cultura. Ed. FCE.

Olvera Gómez, Rosa María. "¿Eran misóginos los griegos?" En: Estudios Políticos. Núm. 17. 2013.

Sandoval, M.; Lopez, M. L.; MIQUEL, E et al. Index for inclusion. Una guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. En: Contextos educativos. Vol. 5. 2002

Fierro Evans, M. C. y Rojo Pons, F. (2016). Documento marco para la convivencia escolar en las escuelas de educación obligatoria del Estado de Puebla. SEP-Puebla.

UNESCO (2020). Inclusión y educación: todos y todas sin excepción. Recuperado de: <<[bit.ly/46OIIISN](http://bit.ly/46OIIISN)>>

VALLS-LLOBET, Carme (2011). Mujeres, salud y poder. Ed. Cátedra.

## UNA VIDA DE DISCRIMINACIÓN QUE LLEGÓ AL ÉXITO: ALFREDO PONCE CABANZO

### Promotor de la lengua indígena Náhuatl a través de la música

Por: Solana Martínez González  
[solana.martinez@upaep.edu.mx](mailto:solana.martinez@upaep.edu.mx)

Nos adentramos en la Sierra Negra para visitar al profesor **Alfredo Ponce Cabanzo**, músico y compositor de canciones en lengua náhuatl y español. El objetivo fue realizar una entrevista y conocer sobre su caminar como promotor de la cultura y de la lengua náhuatl. Dos horas y media después de haber salido de Tehuacán, llegamos a la comunidad de Ahuatla, Coyomeapan, Puebla; a la Escuela Primaria Bilingüe “*Telpochcalli*”, ahí encontramos al Mtro. Alfredo Ponce Cabanzo, atendiendo a su grupo, en una escuela que es unitaria, por lo que el maestro trabaja con estudiantes de primero a sexto grado; la niñez



Entrevista con el músico Alfredo Ponce.  
**Fuente:** Solana Martínez, 2023.

escolar y la comunidad son hablantes de la lengua náhuatl.

La llegada fue justo en un momento conmovedor, en el que las niñas y los niños estaban entonando un canto en náhuatl, acompañados de una guitarra y un instrumento poco común que le denominan *marimbol*, este instrumento es ejecutado por la señorita Zitlalintsi Ponce Solís, hija del profesor Alfredo, quien se ha sumado a la misión.

#### Semblanza

El Profesor Alfredo Ponce Cavanzo, nació el 12 de enero de 1965 en el corazón de la Sierra Negra, en la comunidad de Tepepa, un barrio de Tepexilotla, municipio de Zoquitlán, Puebla. Es hablante de la lengua náhuatl, sus padres fueron monolingües en náhuatl, lengua a la que ellos denominaban mexicano. A los 7 años ingresó a la escuela Primaria Rural Federal “Cuauhtémoc” de Tepexilotla, Zoquitlán, Pue., a los 14 años se trasladó a la ciudad de México, donde concluyó la secundaria y el bachillerato en el sistema de escuelas para trabajadores. Con estos estudios, en 1989 ingresó al magisterio de educación



El profesor y músico Alfredo Ponce interpreta canciones en náhuatl y español.

**Fuente:** Retomado de YouTube, 2023, <https://www.youtube.com/watch?v=UqjLBdRq4JQ>.

indígena, después de haber participado en el Curso de Inducción a la Docencia para el Medio Indígena en Huehuetlán el Chico, Pue.

### **Su aporte musical y cultural**

Ya en el magisterio, se integra a un grupo de maestros para entonar canciones en náhuatl y español, en 1999 empezó a escribir canciones en dichas lenguas, entre las que destacan *Mi Raza*, *Destrucción*, *A las muchachas*, etc. Para el año 2000 conforma el grupo musical *Tepenauati – Eko Volcánico*, cantaron y grabaron canciones propias y algunas traducidas. Sus primeras grabaciones fueron de tipo casero y posteriormente en un estudio de grabación en la ciudad de Tehuacán.

En el 2003 fue invitado a colaborar en la Casa de Cultura Étnica Popoloca “Xinatitiki Kicia” que significa “Bienvenidos Hermanos”. En el

año 2009 participa con sus alumnos, en un evento internacional celebrado en Metepec, Atlixco, Puebla, en dicho evento presentaron la canción *Tlaixpoliui/ Destrucción*, un tema para hacer conciencia ecológica. Su participación fue parte de la ceremonia de bienvenida a maestros de diferentes partes del mundo. El tema impactó tanto que los organizadores la tradujeron en diferentes lenguas y fue publicando en el periódico *La Jornada*, en francés, inglés, italiano, náhuatl y español.

En agosto de 2015, participó en el Teatro Principal de la ciudad de Puebla con la canción *A las muchachas*, su participación se dio en el marco del proyecto “De Tradición y Nuevas Rolas” de CONACULTA, el 9 de octubre del 2015 fue invitado por esta misma dependencia, a participar en un evento Nacional en el puerto de Acapulco, Guerrero. En febrero de 2017

participó en la transmisión radiofónica de La Hora Nacional con canciones en náhuatl y español.

Su trayectoria es larga de enumerar, valga decir en este espacio, que ha participado en eventos culturales de otras casas de cultura, ayuntamientos, en escuelas de todos los niveles en el estado Puebla, al igual que en otros estados como Veracruz, Oaxaca, Hidalgo, Querétaro, Morelos, Michoacán y el Estado de México.

De 2019 a la fecha ingresa como conductor de radio en náhuatl y español en la radio comunitaria Hermanos Serdán de Tehuacán, Puebla, primero en el 96.7 FM, y actualmente se le puede escuchar los viernes de 5 a 6 de la tarde en el 89.1 FM.



Promotor de la cultura náhuatl.

**Fuente:** Solana Martínez, 2023.

## LA ENTREVISTA

**Sol:** *Buenos días, maestro, me gustaría que nos platicara un poquito de usted, de su*

*trayectoria y lo que usted hace.*

**¿Qué tan difícil fue salir de su comunidad a la ciudad, siendo hablante monolingüe en náhuatl?**

**Alfredo:** Pues, no podía expresarme en español, solo decía frases cortas, lo básico, para pedir comida, para comprar. Sí, si me costó trabajo, y en la secundaria me veían como raro, como no desarrollado, por esa situación viví mucha discriminación, hasta que me di a conocer en el área de matemáticas. Era una secundaria para trabajadores y en una ocasión nos pusieron un ejercicio de matemáticas que era la ubicación de puntos en el plano cartesiano, a pesar de no hablar bien el español, puse atención y nos dieron puntos que tenían que formar una figura en el plano cartesiano y mi trabajo fue el único que estaba correcto y eso permitió que mis compañeros se empezaran a fijar en mí y empezaran a acercarse, empecé a tener amigos. Me di cuenta de que la lengua indígena no impide que las personas aprendan cosas nuevas.

**Sol:** *¿Cómo fue que decidió ser docente?*

**Alfredo:** Al salir del bachillerato en México, empecé a buscar trabajo y me enteré de que en el INEA estaban contratando, así que regresé a mi pueblo. Llegué a Tehuacán a las oficinas del INEA, les comenté que tenía intenciones de trabajar, ahí me dijeron: pues si hablas náhuatl mejor entra a educación indígena y me contactaron con una persona.



Una vida dedicada a la música y enseñanza.

**Fuente:** Alfredo Ponce, cortesía, 2023.

Fue ahí cuando conocí al maestro Héctor Sadot, me dijeron que era locutor y debía buscarlo en la radio, así que llegué hasta donde estaba, en la estación de radio.

Lo encontré y me atendió de excelente modo. ¡Cómo no! Me dijo, si puedes entrar a educación indígena, vete al Instituto Nacional Indigenista (INI), ahí se encuentran las oficinas de la Jefatura de Sector ¡me orientó! Resulta que él, en ese momento trabajaba en la jefatura, así que él mismo me atendió y me dijo: mira, pues tienes suerte porque se está contratando personal, aquí están los requisitos para que te vayas el lunes mismo al Curso de Inducción a la Docencia para el Medio Indígena en Huehuetlán el Chico. Así que reuní los requisitos y me presenté a la sede para participar en el curso.

Así fue como ingresé a la docencia y la verdad es que estoy muy agradecido con educación

indígena por esa suerte, porque me ha dado mucho, pues lo primero, el trabajo, porque nadie puede vivir sin trabajo, ora sí, sin recurso económico (menciona con una sonrisa).

Ya estando en la Secretaría, estudié la licenciatura en educación indígena en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) y pues me inicié con la cuestión artística.

**Sol:** *Una vez que ingresó ¿qué le gusto del nivel de educación indígena?*

**Alfredo:** Si, este, como yo, este... pues mis papás eran nahua-hablantes, yo no dejaba de hablar en mi lengua, entonces seguía yo practicando y en educación indígena encontré a compañeros que precisamente su objetivo era rescatar las lenguas indígenas y dije: pues está bien, aquí me quedo y haré lo necesario para preservarlo.

**Sol:** *¿Se sintió en su mundo?*

**Alfredo:** Si, si como no, me identifique con mi cultura, con mi etnia.

**Sol:** *Platíquenos de una experiencia como docente y como músico ¿Qué es lo que más le ha agradado de lo que hace?*

**Alfredo:** Enseñar a los niños a leer y escribir, no importa si es náhuatl y español, porque yo creo que en todas las escuelas hay niños que tienen dificultad de aprendizaje, entonces he tenido y sigo teniendo niños con dificultad de aprendizaje y son niños mayores que han reprobado varios años; tuve un caso de un

niño de 12 años que ya había reprobado y pues empecé duro y duro con la enseñanza de la lectura y escritura a través del canto, me costó mucho, pero al final aprendió, me sentí satisfecho, ha habido otros casos, pero ese caso es algo especial.

**Sol:** *¿Cómo se inició con la música?*

**Alfredo:** Pues la música empezó desde que.... podía yo escuchar (con una risa expresiva), desde que pude escuchar música (reafirma), pudiera decir así porque no puede ser de otra manera, yo recuerdo que, en mi casita pobre, casa de palos y techo de zacate de caña, no había luz ni hay luz, y tampoco teníamos un radio para escuchar música, entonces solamente lo que escuchaba en el camino, porque yo tardaba dos horas de camino a la escuela, dos horitas.

**Sol:** *¿Dónde estudiaba usted?*

**Alfredo:** Allá en Tepexilotla, Zoquitlán. Soy de Tepexilotla, pero el barrio en el que vivía yo es Tepepa, nos trasladábamos entre la hierba tupida, la lluvia y el lodo, más adelante ya en el camino más ancho, encontrábamos "aaalguuunas casas" (entona), que tenían ya su radio y entonces ahí escuchaba la música.

**Sol:** *¿Ahí se grababa pedacitos de las canciones o cómo?*

**Alfredo:** Mmm..., alguna que otra palabra, porque lo único que se me grababa de ahí es la tonada, las canciones eran en español.

Transcurrió algún tiempo así, hasta que un día escuchaba yo a mi hermano que se iba a ensayar, como le habían comprado una guitarra, entonces, escuchaba yo que se iba a ensayar con mis primos, pero nunca le habíamos escuchado que tocara en casa o muy poco, hasta que un día, el Día de los muertos, en el festejo llevaron música a la casa, yo me emocioné de escuchar el acordeón, la guitarra y el marimbol, no pasó mucho tiempo, quizá unas semanas, que le pedí a mi hermano que me enseñara a tocar la guitarra, yo tenía siete años, él me enseñó la re mayor y su segundo. Me dio la guitarra en una mañana y no la solté yo creo que hasta en unas 2 horas.

**Sol:** *¿Pero, a esa edad, sus dedos eran muy pequeños?*

**Alfredo:** Pues sí, mis dedos eran muy pequeños, pero el gusto era más grande (dice sonriendo).

Aunque me dolía un poco el dedo, ahí empezó mi amor por la guitarra, y así fui aprendiendo. Traté de acompañar a mis primos y fueron viendo que tenía yo algunas habilidades y pues se empezaron a integrar otros en el grupo, mi primo Cipriano Ponce hizo como unas tarolitas y un cencerro, andaban buscando quien podía tocar y me asignaron, después de unos cuatro años ya nos empezaron a invitar a tocar a las bodas y otras fiestas, para eso ya tenía 11 años.

Se interrumpió un tiempo y cuando fui a la

secundaria, el primer año en mi pueblo, el maestro de educación artística nos enseñaba a cantar mientras el tocaba la guitarra. Le pedí que me enseñara a tocar la guitarra, me acordé que teníamos una guitarra en la casa y la fui a sacar, la sacudí, estaba llena de polillas, tenía hoyos por todos lados, le ajusté las cuerdas y la hice sonar, no le pedí permiso a mi hermano, cuando supo yo ya la traía de regreso de la escuela, me lo encontré y ya llevaba la guitarra vieja y chueca, él se enojó y me dijo: ¿dónde andas, que no te da pena ir con esa guitarra vieja? me dijo, ¿Kani tinentinemi ika non tlatsotsonaltepo, amo tipinawa? después de eso no la llevé, pero mi maestro me prestaba su guitarra, yo contentísimo empecé a aprender, el día de la clausura participé tocando la guitarra con mi maestro, él consiguió prestada otra guitarra, yo lo apreciaba mucho porque él me prestaba su guitarra, a veces me quedaba tarde o llegaba más temprano para pedírsela.

**Sol:** *¿Cómo continuó usted después de irse a México, siguió tocando la guitarra?*

**Alfredo:** Pues, temporalmente deje de tocar, llegue a México, no había dinero, pero cuando empecé a trabajar, en lo primero que invertí fue en comprar una guitarra, ahí mis hermanas me llevaban a una iglesia católica y pues en la iglesia había un coro, tocaban y cantaban muy bien, empecé a observar y tocar, de hecho, compré la guitarra después

de escuchar ese coro, en un principio ensayaba solo imaginando el movimiento de los dedos, una vez teniendo la guitarra yo era feliz ensayando. Solo escuchaba, miraba y llegando a casa intentaba sacar los tonos, luego entré al coro de la iglesia y tocaba la guitarra mientras terminaba la secundaria y estudiaba el bachillerato, pero también trabajaba, de hecho, estudié en una escuela de trabajadores.

**Sol:** *¿Cómo surge la intención de cantar en lengua indígena?*

**Alfredo:** Gracias a educación indígena, porque a pesar de ser hablante en náhuatl nunca cantamos en náhuatl, la única canción en náhuatl que conocía era la canción de cuna, Kochike, kochike konetl, solo eso. Llegando a la zona 404 de aquí de Coyomeapan, que era una zona muy grande, formamos un grupo de docentes que cantábamos canciones populares traducidas al náhuatl, todos tocaban un instrumento, al supervisor, Celso Osorio Cabrera le agradó la idea, eso fue por allá de 1990, pero se fueron cambiando los integrantes, nos llamamos primero Yen Xochikoskatl luego Yen Tlanexilstli y andábamos en los eventos culturales de zona, de sector, del sindicato y hasta convivios en casas particulares, cantábamos en náhuatl y español, luego, tuvimos un grupo ya con instrumentos eléctricos que se llamaba SALPHIVER, que son las iniciales en honor

a los estados de origen de cada uno de los integrantes, luego se fue un integrante y cambiamos a ECO MUSICAL, pero ya no querían que cantáramos en náhuatl, ese grupo se desintegró y pues decidí que era mi momento, no podía seguir cantando lo mismo porque quería grabar y si grababa la traducción de las letras debía tener derecho de autor, habría que escribir algo nuevo y me resultaron dos primeras canciones, mi raza (no tlaktsohyo) y destrucción, a ver, le vamos a pedir aquí a Zitlalinsti que comente sobre la canción.

**Zitlalintsi:** Pues la canción Destrucción me comenta mi papá que se inspiró en cada ecosistema y las acciones que nosotros los seres humanos hacemos en la tierra, y como poco a poco se va destruyendo, es para concientizar a las personas para que cuiden nuestro medio ambiente.

**Alfredo:** Todas las canciones hablan de amor, de desamor, problemas de pareja, así que



Decidió nombrar su grupo Eco Volcánico.  
**Fuente:** Alfredo Ponce, cortesía, 2023.

pensé en la naturaleza, porque la naturaleza quien va a decir que no hay que cuidarla, porque nosotros mismos somos naturaleza y a la gente le va a interesar escuchar, por eso me decidí a escribir sobre la destrucción del medio ambiente.

**Sol:** *¿A partir de ahí siguió escribiendo canciones?*

**Alfredo:** Pues sí, si seguí escribiendo, no tengo muchas canciones, alrededor de doce inéditas, las demás son traducciones, pero lo que más me interesa es que escuchen esas dos canciones que nos identifican, *Tlaixpoliwi* (Destrucción) y *Notlaktsohyo* (Mi raza), son las más importantes, las que nos han dado a conocer como Eco Volcánico, Tepenauati.

**Sol:** *¿Cómo surgió ese nombre?*

**Alfredo:** Por ahí de 1999, andaba buscando nombre a nuestro grupo y recordé que en un inicio con los maestros nos llamamos eco musical y por esas fechas el volcán Popocatepetl tuvo actividad, como a eso de las seis de la tarde se escuchó hasta acá en Coyomeapan el estruendo, incluso la ceniza del volcán llegó hasta aquí y la recogí en dos frascos que tengo por ahí, dije: a pues sí, mi grupo se va a llamar Eco Volcánico, y la gente se pregunta, pero si aquí no hay volcán. Pero, si el sonido del volcán llegó lejos, yo que quiero llegar muy lejos.



Ha participado en eventos artísticos y culturales.

**Fuente:** Alfredo Ponce, cortesía, 2023.

**Sol:** *Ahora que lo menciona, usted participó en un programa de radio muy importante, “La Hora Nacional”, precisamente representando Tepenauati. ¿Cómo llego a un programa tan reconocido en el territorio nacional?*

**Alfredo:** Bueno, primero porque me invitaron a participar en SICOM radio, por ahí del 2005 y ahí conocí más gente, pues fue por medio del Sistema de Información y Comunicación del Estado de Puebla, que me contactaron los de la hora nacional y me invitaron a participar. Me llamaron con urgencia y fui a grabar a la ciudad de Puebla, pero yo ya había participado en muchos eventos, como en la casa de cultura; así que ya se me había quitado un poco el nerviosismo de participar. Ese evento me lleno de satisfacción y a partir de ahí pues me presente en muchos medios.

Casa de la cultura promovía bastante a los representantes culturales, me abrió las

puertas junto con lo que ahora son radios comunitarias, a través de esos eventos me ubicó la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI), antes INI y me invitó a participar en Zongolica y a otros eventos que han organizado.

**Sol:** *Muy interesante su aportación sobre la música y el canto en náhuatl, pero y ¿cómo ha sido la aceptación del público y como lo miran sus compañeros maestros?*

**Alfredo:** Me he relacionado con maestros que me invitaban a asistir a encuentros culturales y en estos espacios igual se platicaba sobre cómo se pueden diseñar nuevas estrategias de aprendizaje, lo curioso es que no son de nuestro sistema, en su mayoría eran de escuelas particulares. Participaba con ellos en cuestión pedagógica, llegó una ocasión en la que hubo un encuentro de muchos países en Metepec, Atlixco, Puebla, en ese encuentro canté “destrucción”, llevé a los niños para que no solo se escuchara mi voz, que cantaran los niños, ahí llegaron docentes de China, de Japón, de España, etc., incluso después de cantar ese día, sacaron la canción en la radio y la publicaron en el periódico La Jornada de Oriente, la canción fue traducida al inglés, francés e italiano. Ya había grabado discos y esos discos se llevaron a esos países, eso fue muy emotivo. Nunca termina uno de pensar qué hacer para recuperar lo nuestro.

**Sol:** Como para finalizar esta entrevista ¿qué mensaje le gustaría compartir con nuestros lectores?

**Alfredo:**

*“Tla tejwan timasewalmej amo timotlakaita amaka kichiwas, tikpia se weyi tekipanol, tikpia tikmalwiske iwan tikewaltiske tomasewaltlajtol, tejwa ken timasewalme tikpia tikmalwiske iwan tla mopoliwi, noihki tejwa yetos totlahtlakol”*

**“Si nosotros como indígenas no nos valoramos nadie más lo hará y la primera misión es rescatar y promover la lengua principalmente, somos nosotros los hablantes en lengua indígena, los responsables de rescatarla y si se pierde también somos nosotros los responsables de perderla”**

*“Yen nin notlaktsohyo, amo semi nikilkawas, maskih oksemi nitlajyowis”*

**“Esta es mi raza, que por nada dejo, aunque volviera a sufrir igual”**

*(Frase que el profesor retoma de la canción “Sin fortuna”, éxito de Gerardo Reyes)*

## CANTOS POR LOS NIÑOS DE MI PUEBLO

Saúl González Leal  
Datpaefc

*Quiero ser como los hombres que se olvidaron del miedo, y se echaron a la calle a hacer el mundo de nuevo: no tiene sentido el canto mientras haya un niño hambriento; cuando florezca la vida quizá vuelva a ser coplero...*

*“El Coplero” Roberto Darvin*

## CANTO DE TRISTEZA VERDE

*Vienen todos del seno de esta Patria mestiza,  
a crecer, a vivir, a llenar nuestra vida,  
llegan como la lluvia, como buena noticia,  
regalando su risa, alegre y compartida.*

*Nos traen un equipaje de dulces alegrías  
como los aguinaldos de una feliz posada,  
nacen entre nosotros, nacen todos los días  
como frutos silvestres de eterna temporada.*

*Nacen unos de barro, de campo verde y lluvia,  
en la sierra escondida, nacen en la cañada,  
en la digna pobreza, entre mazorcas rubias  
que brotan de una tierra virgen y marginada.*

*Nacen otros del sol, de la tierra reseca,  
de frágiles arroyos, de breves temporales,  
Nacen en el desierto, nacen en la Mixteca,  
entre rojas pitahayas y altivos organales.*

*Ellos crecen en medio de viejas tradiciones,  
entre sabidurías de ciencias inefables,  
oyen mitologías, viven supersticiones,  
reviviendo costumbres añejas y ancestrales.*

*Son todos estos, niños, del campo y de la sierra,*

*alejados del mundo, en distancia e historia,  
cual futuros cautivos atados a una tierra  
fértil y generosa, pero no promisoria.*

*Pues el hambre de todo, mas la miseria, avanzan,  
anidando en la sierra, como aves de rapiña,  
devorando las vidas, quiebran las esperanzas  
y ponen cerco al mundo de niños y de niñas.*

*Las palabras antiguas, de verdades eternas,  
que dan nombre a la vida, color al universo,  
las reciben los niños con la leche materna,  
y ellos las vuelven rima, las vuelven canto y verso.*

***Pero estos niños tiernos, con risas de sonaja,  
que recién se levantan, que a la vida se asoman,  
llevan en su lenguaje, orgullo y desventaja:  
son aves que no cantan en nuestro mismo idioma***

*Un mundo extraño al suyo los omite y segrega,  
un mundo que produce en idiomas ajenos,  
su verdad aniquila, su realidad la niega,  
negando la igualdad a sus derechos plenos.*

*¿Cómo hermanar la lengua de estos niños?*

¿Cómo uniremos nuestro canto al de ellos?  
¿Cómo compartiremos su destino?  
¿Cómo hacer de lo suyo algo tan nuestro?

## CANTO DE LAS MAESTRAS Y LOS MAESTROS

Nosotros somos pocos, sólo un puñado apenas,  
somos voces que claman en sierras y desiertos,  
pero nuestras palabras son enseñanzas buenas,  
mostramos la verdad, con fundamentos ciertos,  
y fijamos con rocas, no con granos de arena,  
las bases de la ciencia, y del conocimiento  
para todos los niños, en todas las escuelas,  
revelamos las letras y abrimos pensamientos.

Nosotros los maestros, no tenemos dinero  
para aliviar los males de este mundo,  
mas poseemos todos algo más duradero:  
algo que es más sublime, algo que es más profundo:  
tenemos el deseo, de vocación, sincero,  
para dar a esta tierra un futuro fecundo.

Las manos del maestro son manos forjadoras  
de hombres y mujeres que dan forma al País,  
forman trabajadores, forman trabajadoras  
con masa humana dócil, cual masa de maíz.

Si formamos a un niño, educamos a un padre,  
si formamos a una niña, se educa a una familia,  
la voz de los maestros son semillas que se abren,  
pasados y futuros que en su voz se concilian.

Figura 1, 2 y 3: Mural de la Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de Puebla.



Fuente: Cortesía de Saúl González, 2023.

*Y si a la escuela entraran pajarillos cantando,  
cantos que no cantamos, cantos que no entendemos,  
escuchando sus trinos aprendamos su canto,  
aprendamos el suyo, y que aprendan el nuestro.*

*Y si a nuestra aula llegan gorrioncillos heridos,  
aves con poca luz, que no gorjean, ni saltan,  
regalémosles siempre nuestro amor y cariño,  
y aceptemos que no todas las aves cantan.*

*La voz de los maestros debe alzarse sonora,  
desafiando costumbres y dudosos saberes,  
proclamando que a un hijo jamás se le abandona,  
e inculcando el respeto y justicia a las mujeres.*

*Pero los maestros solos, no podemos lograr  
redimir en las aulas los vicios y violencia,  
los pueblos y maestros, actuando en unidad,  
lograremos crear y cambiar las conciencias.*

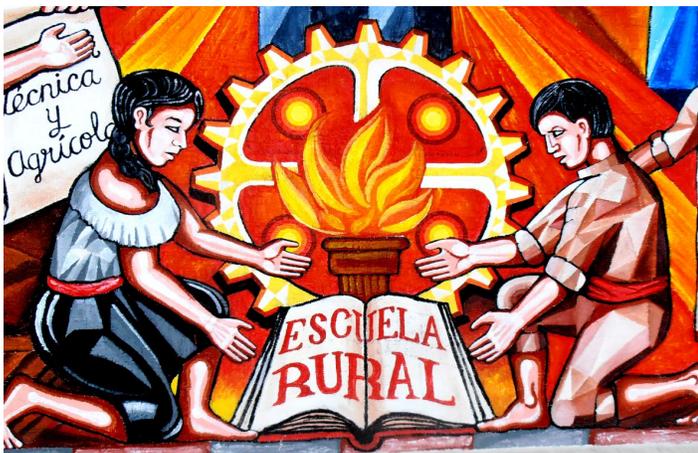
*Por eso el arcoíris de nuestra sociedad,  
debe abrirse hacia todos, las niñas y los niños,  
la escuela abre sus puertas a la comunidad,  
y junto con los padres, transformemos destinos.*

*¡No más niños vagando abandonados!  
¡No más niños silvestres, sin hogar y sin padres!  
Los niños son tesoros que nos han sido dados, ¡Los  
niños son promesas que en cada niño se abren!*

*La Patria de estos niños, es la nuestra,  
es nuestra misma sangre, son los mismos anhelos,  
Hagamos los maestros y maestras  
de la escuela un hogar, del amor, el modelo,  
en la ciudad, el campo y en la sierra,  
donde todos los niños tengan paz y consuelo,*

*¡Un paraíso para ellos en la tierra,  
pues ya de ellos es el reino de los cielos...!*

**Figura 4 y 5:** Mural de la Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de Puebla.



**Fuente:** Cortesía de Saúl González, 2023.

## Invitación a la comunidad educativa

La Revista Aprender, con enfoque de accesibilidad universal, de publicación digital y cuatrimestral, brinda el espacio para el diálogo y la divulgación de contenido educativo, con énfasis en las acciones destacadas que llevan a cabo figuras educativas, así como quienes realizan investigación en Puebla.

En la publicación **número 8**, trataremos la temática: **Educación para adultos: nunca es tarde para un nuevo comienzo.**

La educación para adultos juega un papel fundamental en el desarrollo personal, profesional y social de las personas. Al ofrecer oportunidades de aprendizaje a personas de diferentes orígenes y contextos, se contribuye al bienestar y las capacidades de las personas y se fortalece el tejido social.

Al favorecer el aprendizaje continuo, empoderar a los individuos, promover el desarrollo personal y emocional, y fomentar la inclusión social, esta actividad se convierte en un pilar fundamental para construir sociedades más fuertes, dinámicas y equitativas.

Por lo anterior, abrimos un espacio de reflexión sobre las acciones que se realizan para dar cumplimiento al derecho constitucional a la educación de personas jóvenes y adultas en rezago. ¿De qué manera se promueve la inclusión social y la participación ciudadana con la alfabetización? ¿Cuáles son los alcances de la educación para adultos, que permite a las personas incrementar sus capacidades y elevar su calidad de vida?

Hacemos la más atenta invitación para contar con su colaboración. La fecha límite para recibir las propuestas es el **17 de noviembre de 2023** a través del correo [revista.aprender@seppue.gob.mx](mailto:revista.aprender@seppue.gob.mx). Favor de incluir los datos de contacto: nombre, número telefónico personal y correo alterno.

Las propuestas recibidas siguen un proceso de revisión y evaluación de acuerdo a los lineamientos editoriales, estos pueden ser consultados en: <http://sep.puebla.gob.mx/index.php/quienes-somos/aprender>

De acuerdo a su contenido y metodología, una vez evaluadas, las propuestas pueden ser incluidas en las secciones de la revista:

- ✓ **Diálogo.** Espacio para académicos expertos destacados, donde se presenta una reflexión u opinión de acuerdo a la temática del número correspondiente.
- ✓ **En la práctica.** Aportaciones de experiencias de investigación realizadas por figuras educativas de los diferentes niveles educativos.
- ✓ **Comunidad.** Experiencias destacadas del quehacer educativo en los diferentes niveles educativos, actividades especiales, aportaciones artísticas y literarias.

La fecha límite para recibir las propuestas es el 17 de noviembre de 2023 a través de la liga:

<https://forms.gle/6qMGKYosWP7v1qGFA>

o utilizando el código QR:

**Aprender**



# Aprender

Revista educativa digital de diálogo y difusión



**Gobierno de Puebla**  
*Hacer historia. Hacer futuro.*