

Educación, Ciencia y Cultura **en espacios contemporáneos**

Retos y perspectivas del siglo XXI



Coordinadores:
Julietta Arcos Chigo
Jorge Rodríguez Molina
Oziel Alejandro Soto López

Educación, Ciencia y Cultura en espacios contemporáneos

Retos y perspectivas del siglo XXI

En este libro se revisa un aspecto fundamental para comprender los procesos educativos contemporáneos: La relación entre Educación, Ciencia y Cultura. Su relevancia radica en ofrecer una mirada comparativa entre los procesos de enseñanza aprendizaje en la ciudad de México (UNAM, UPN) y en los estados de Coahuila y Veracruz, por lo que contribuye al debate en torno a la pertinencia social y científica de la Educación tanto a nivel nacional como regional.

Sus autoras y autores analizan problemáticas vigentes como son: la función social de la Educación, la necesidad de modelos pedagógicos contextualizados, así como el vínculo entre la enseñanza y el desarrollo de la Ciencia. El aporte de la obra radica en promover el dialogo entre las agendas de las políticas públicas y la academia, mediante la interdisciplinariedad a través de la interacción entre los enfoques pedagógico, histórico y tecnológico.

Las y los especialistas se enfocan en temas altamente relevantes para nuestra actualidad, tanto en la agenda académica como en la curricular: la Educación Superior, la formación de orientadores, la didáctica de la Historia, la divulgación científica y las herramientas tecnológicas para la enseñanza. Por lo tanto, su principal acierto es ofrecer un posicionamiento crítico frente a problemas contemporáneos de la Educación, como lo son: la pospandemia, la inclusión y la alfabetización tecnológica.

ISBN: 978-607-5905-38-9

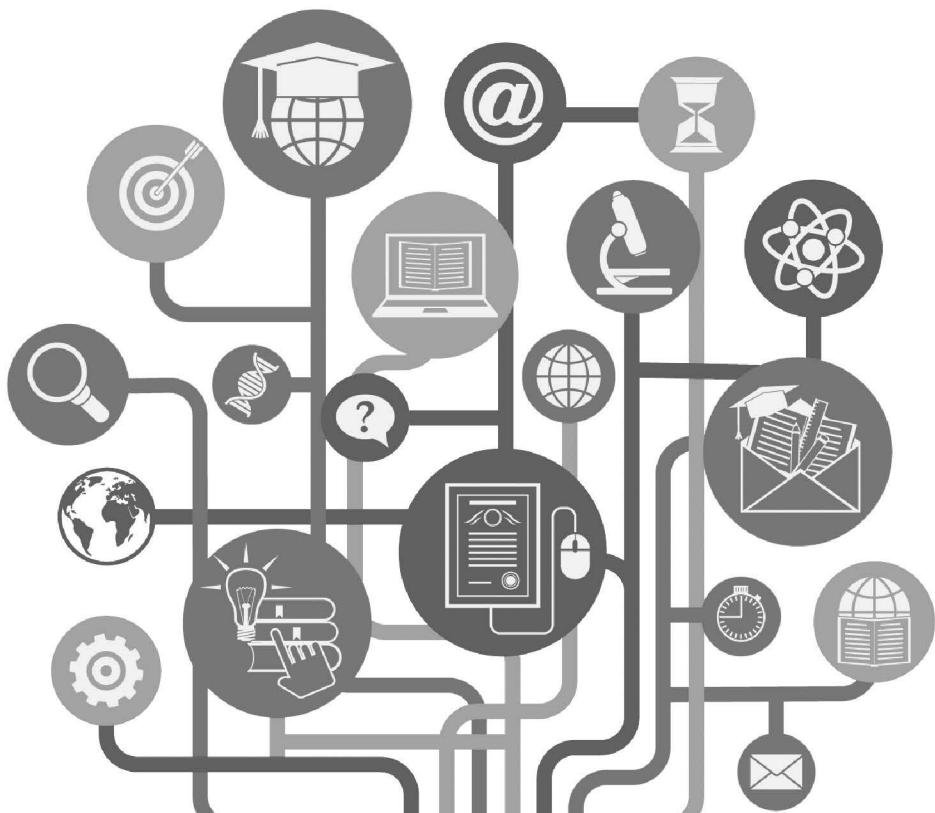


9 786075 905389



Educación, Ciencia y Cultura en espacios contemporáneos

Retos y perspectivas del siglo XXI



Coordinadores:

Julietta Arcos Chigo
Jorge Rodríguez Molina
Oziel Alejandro Soto López



FONEIA | Fondo
Editorial para la
Investigación
Académica

El tiraje digital de esta obra: "Educación, Ciencia y Cultura en espacios contemporáneo. Retos y perspectivas en el siglo XXI", se realizó posterior a un riguroso proceso de arbitraje "doble ciego" efectuado por expertos miembros del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores (SNII) de la Secretaría de Ciencia, Humanidades, Tecnología e Innovación (SECIHTI) en México, además de revisión antíplagio, uso ético de la inteligencia artificial y aval del Consejo Editorial del Fondo Editorial para la Investigación Académica (FONEIA). Primera edición digital de distribución gratuita, diciembre de 2025.

El Fondo Editorial para la Investigación Académica es titular de los derechos de esta edición conforme licencia Creative Commons de Reconocimiento – No Comercial – Compartir Igual (by-nc-sa). Los coordinadores Julieta Arcos Chigo, Jorge Rodríguez Molina y Oziel Alejandro Soto López, son titulares y responsables únicos del contenido.

Portada: Indra Mendoza Hernández

Formación editorial: Indra Mendoza Hernández

Editor: José Francisco Báez Corona

Sello Editorial: Fondo Editorial para la Investigación Académica (FONEIA). www.foneia.org consejoeditorial@foneia.org, 52 (228)1383728, Paseo de la Reforma Col. Centro, Cuauhtémoc, Ciudad de México.

Requerimientos técnicos: Windows XP o superior, Mac OS, Adobe Acrobat Reader.

ISBN: 978-607-5905-38-9



9 786075 905389

ÍNDICE

Prólogo	5
Introducción	14
Viejos problemas en contextos contemporáneos	
Los desafíos del quehacer del pedagogo como orientador ante el siglo XXI	21
Yadira Rivera Ortiz, Amador Jesús González Hernández y Uzziel Maldonado Vela	
Entre la investigación y la intervención: la formación del profesional en la orientación educativa. Una propuesta didáctica	35
Frankcis Maryna Gallardo Romagnoli	
El modelo ABCD del Conafe: características y efectos para la educación básica rural	55
Carlos Guillermo Rossainz Méndez y Arixbeth Sánchez García	
Guadalupe Álvarez Naveda: pionera de la Educación Especial en Veracruz	76
Julieta Arcos Chigo	
Prácticas escolares y educativas	
Reflexiones sobre la enseñanza de la historia en el siglo XXI. Ideas para pensar otras historias	92
Gonzalo Andrés García Fernández	
Heberto Castillo y la omisión de los movimientos sociales en la enseñanza de la Historia	123
Jorge Alberto Rivero Mora	
Teoría y Metodología. Su imprescindibilidad en la investigación Histórica y de las Ciencias Sociales	145
Machelly Flores Reyna y José Gabino Castillo Flores	

Entre archivos y testimonios: Fuentes para el estudio
de los afrodescendientes en la defensa armada del
noreste de la Nueva España 164
Mónica Samantha Amezcua García y Jairo Eduardo Jiménez
Sotero

Salvaguarda. Una estrategia radiofónica a favor del
patrimonio cultural 189
José Manuel Rosales Mendoza y Eréndira Herrejón Rentería

Enfoques educativos y científicos

Modelo de competencias investigativas en tecnología
educativa 209
Fátima Guadalupe Márquez Silva

El desarrollo de un calorímetro portable de bajo costo:
Experiencias con la metodología del Aprendizaje por
Competencias 225
Jesús Joanan Cruz Cuevas, Pablo Zermeño Díaz y Adrián Arturo
Huerta Hernández

Una mirada al servicio social en la Facultad de Historia
de la Universidad Veracruzana 242
Oziel Alejandro Soto López, Frida Molina Rivera y Arely Aguilar
Herrera

Prólogo

La obra que el lector tiene en sus manos —*Educación, Ciencia y Cultura en espacios contemporáneos: Retos y perspectivas en el siglo XXI*— es una invitación a repensar, desde una mirada crítica y actual, las complejidades del fenómeno educativo, científico y cultural en las sociedades del presente. Lejos de ofrecer una visión uniforme, lineal o acabada, este libro se constituye en un mosaico de saberes, perspectivas y metodologías que convergen en una preocupación común: reflexionar y transformar los espacios contemporáneos desde una praxis académica enunciativa, posicionada, rigurosa y comprometida, y a la necesidad imperiosa de reconfigurar los modelos tradicionales de investigación e intervención educativa

En la actualidad la educación no debe concebirse desde las lógicas formales, institucionalizadas o normalizadas, hoy más que nunca, urge comprenderla como un proceso de vida, para la vida, relacional, que se da en múltiples espacios, con diversos actores y en condiciones muchas veces adversas. La ciencia, por su parte, atraviesa una etapa de cuestionamiento profundo. El viejo paradigma positivista está siendo desafiado por una visión más plural, abierta a otras epistemologías, sensible a las urgencias de las comunidades, y atentas a los impactos éticos, ambientales y políticos de sus hallazgos. Y la cultura, lejos de ser un mero adorno del quehacer humano, se muestra como un campo de disputa simbólica, un territorio donde se juega la memoria, la identidad, la resistencia y la imaginación colectiva.

Este libro surge, por tanto, de un compromiso ético colectivo: poner en diálogo diferentes voces, perspectivas teóricas y experiencias investigativas que permitan comprender —y transformar— las realidades educativas, científicas y culturales de nuestro tiempo. En este sentido, la obra no es un compendio de recetas. Al contrario, se ofrece como una invitación abierta al pensamiento crítico, al intercambio de saberes y a la construcción de nuevas rutas de acción.

Uno de los rasgos más relevantes del libro es su diversidad; diversidad en los enfoques, en los objetos de estudio, en los contextos analizados, en las metodologías utilizadas. Pero también —y esto es clave— una diversidad generacional. En sus páginas confluyen autores con amplia trayectoria académica junto a autores emergentes, algunos incluso noveles, lo cual es una muestra clara de que la producción de conocimiento se enriquece cuando se teje de manera colaborativa. Esta interacción entre generaciones favorece un diálogo horizontal, donde las jerarquías se desdibujan y la apuesta es por el reconocimiento mutuo y la construcción compartida.

El diálogo entrelazado no es incauto ni neutral. Está atravesado por tensiones, preguntas, desacuerdos, siendo eso precisamente lo que lo hace valioso, porque el conocimiento no se produce en el vacío ni al margen de las condiciones sociales y políticas. Todo saber está situado, es decir, enraizado en una historia, en un territorio, en una experiencia particular. Reconocer esa condición situada del conocimiento es un primer paso para construir epistemologías más responsables, más sensibles y más abiertas a la pluralidad.

La organización del libro obedece a una lógica integradora. Se estructura en tres bloques temáticos que permiten agrupar los aportes sin restarles autonomía ni especificidad.

Viejos problemas en contextos contemporáneos

Este primer bloque reúne capítulos que, partiendo de problemáticas históricas, analizan sus reconfiguraciones en el presente. Aquí se aborda, verbigracia, la figura del pedagogo frente a un escenario educativo marcado por la incertidumbre, la precarización y la necesidad de orientación socioemocional. Se exploran también modelos educativos alternativos aplicados en zonas rurales, como el ABCD del CONAFE, que buscan vincular la escuela con la comunidad desde una lógica participativa y contextualizada.

Se muestra cómo ciertos dilemas del pasado —la desigualdad educativa, la exclusión territorial, la rigidez curricular— no solo persisten, sino que adoptan nuevas formas. La novedad, entonces, no radica en el problema, sino en la manera de abordarlo: con herramientas teóricas actualizadas, con metodologías críticas, y, sobre todo, con una sensibilidad ética que coloca en el centro a los sujetos y sus derechos. Así, la mirada que proponen los autores de este bloque no es de aflicción o pesimismo. Por el contrario, se trata de una lectura activa del presente, capaz de reconocer los desafíos sin perder de vista las posibilidades. Una lectura que se nutre del diálogo con las ciencias sociales, con la pedagogía crítica, con los estudios decoloniales, con la investigación-acción participativa. Y es precisamente esta riqueza teórica y metodológica la que confiere solidez a sus planteamientos.

Prácticas escolares y educativas

Este segundo bloque se adentra en las dinámicas cotidianas que conforman los espacios de enseñanza y aprendizaje. Es especialmente revelador, porque ilumina lo que generalmente se queda en la penumbra de los grandes discursos: el quehacer pedagógico diario, la interacción concreta entre docentes y estudiantes, las tensiones que se viven en las aulas, los silencios curriculares, las resistencias invisibles. Aquí, la escuela es leída no como un espacio homogéneo, sino como un terreno en disputa, atravesado por relaciones de poder, imaginarios sociales, y también como estrategias de agencia.

Uno de los ejes que articulan este bloque es la revisión crítica de los relatos históricos que circulan en el ámbito escolar. ¿Qué historia se enseña? ¿Desde qué voces se narra? ¿A quién se silencia? En los trabajos aquí reunidos se cuestiona la perspectiva eurocéntrica, lineal y heroica que aún predomina en los textos escolares y en muchas prácticas docentes. Frente a ello, se proponen alternativas que recuperan memorias subalternas, que integran el enfoque de género, que visibilizan la presencia y la contribución de pueblos originarios y comunidades

afrodescendientes, que cuestionan las cronologías oficiales y que abren espacio a una historia viva, crítica y dialógica.

Como bien lo expresan algunos de los autores, "la manera en que narramos el pasado incide directamente en nuestra forma de comprender el presente y de proyectar el futuro". Enseñar historia no es solo transmitir datos y fechas, sino formar una mirada sobre el mundo, construir identidad, definir pertenencias. Por eso es urgente problematizar los dispositivos de enseñanza de la historia, tanto en su dimensión curricular como didáctica, metodológica y política.

Otro tema fundamental que emerge en este segundo bloque es el papel del servicio social universitario como espacio formativo. Lejos de concebirlo como un trámite burocrático o como una carga administrativa, los autores lo entienden como una oportunidad privilegiada para el aprendizaje situado, el compromiso ético y la transformación social. En esta línea, se analiza cómo el servicio social puede convertirse en un laboratorio de experiencias significativas, donde los estudiantes ponen en juego sus saberes, confrontan sus prejuicios, desarrollan sensibilidad social y construyen vínculos con comunidades diversas. El valor pedagógico del servicio social reside justamente en su capacidad de salir del aula, de llevar el conocimiento al territorio, de vincular teoría y práctica, academia y sociedad. Para que esto ocurra, es necesario repensar sus objetivos, rediseñar sus formatos, y, sobre todo, acompañar de manera reflexiva el proceso. Esto implica asumir una pedagogía del vínculo, del acompañamiento, de la escucha activa. Implica también abrir espacios institucionales que reconozcan y valoren las experiencias formativas que emergen fuera de los marcos tradicionales.

A lo largo de este bloque, aparece de manera recurrente una preocupación compartida: la necesidad de articular los contenidos escolares con los contextos de vida de los estudiantes. Esta articulación no es una pretensión superficial, sino un principio pedagógico profundo. Significa reconocer que los saberes no circulan solo desde la escuela hacia el estudiante, sino

también en sentido inverso. Que los alumnos llegan al aula con conocimientos, valores, historias, lenguajes, prácticas culturales, y que ignorar esa riqueza implica reproducir formas sutiles de exclusión y violencia simbólica.

Por ello, varios capítulos abogan por una pedagogía intercultural, crítica y contextualizada. Una pedagogía que no se limite a la “inclusión” de la otredad como objeto extraño, sino que reconozca la diversidad como fuente legítima de conocimiento. Que problematice las asimetrías epistémicas y que promueva el diálogo de saberes como práctica transformadora. Que entienda la educación como un derecho, sí, pero también como una vía para la emancipación y la justicia social.

Esta mirada crítica sobre las prácticas escolares va acompañada de propuestas metodológicas concretas. En los distintos trabajos se presentan estrategias de enseñanza, modelos didácticos, experiencias de innovación curricular, recursos tecnológicos y dispositivos pedagógicos que han sido aplicados en contextos reales. Estas propuestas no solo enriquecen el campo académico, sino que ofrecen insumos valiosos para la práctica docente. Son herramientas que pueden ser adaptadas, recreadas y fortalecidas por educadores de distintos niveles y disciplinas.

Cabe destacar que, en este bloque, se privilegia una escritura que combina el rigor analítico con la claridad expositiva. Los textos están cuidadosamente argumentados, con referencias sólidas, pero también con un lenguaje accesible y una estructura que facilita su lectura. Este equilibrio entre profundidad conceptual y claridad comunicativa es uno de los aciertos del libro, y contribuye a ampliar su alcance e impacto.

En suma, el segundo bloque de esta obra nos invita a repensar la escuela como espacio político, como territorio de sentidos, como campo de posibilidad. Nos recuerda que la práctica docente no es neutra, sino que está atravesada por decisiones éticas, epistemológicas, políticas y sociales. Y nos desafía a construir una educación más pertinente, más inclusiva y comprometida con la sociedad-mundo que los sujetos habitan.

Enfoques educativos y científicos

El tercer bloque del libro constituye una ventana hacia las nuevas posibilidades de la educación, en diálogo con la ciencia y la tecnología. Si bien la obra surge de la crítica a los modelos tradicionales, esta sección no se limita a la deconstrucción; va más allá, al proponer y explorar otras formas de enseñar, aprender, investigar y construir conocimiento. Los capítulos aquí incluidos evidencian una apuesta decidida por innovar, por integrar recursos emergentes y, sobre todo, por responder a las condiciones reales de los entornos educativos contemporáneos.

Una de las líneas más robusta en esta sección es el enfoque de competencias, particularmente las competencias investigativas, y es que este paradigma ha ganado espacio en las últimas décadas como una alternativa a modelos centrados exclusivamente en la acumulación de contenidos. Aquí se parte de la premisa de que formar investigadores no implica únicamente enseñar técnicas o metodologías, sino fomentar actitudes, habilidades y valores vinculados al pensamiento crítico, la indagación sistemática y el compromiso ético. Se trata de formar sujetos que no solo sean capaces de producir conocimiento, sino también de ponerlo al servicio de la transformación social.

El desarrollo de estas competencias se plantea en el marco de programas educativos que se piensan de manera integral, donde la investigación no aparece como un apéndice del currículo, sino como una práctica transversal. Se reconoce que investigar no es un acto exclusivo del ámbito universitario, sino una disposición que puede cultivarse desde los niveles educativos más tempranos, siempre que existan condiciones institucionales y pedagógicas adecuadas. Este reconocimiento permite democratizar el acceso a la ciencia y promover una ciudadanía más reflexiva y participativa.

Otro aspecto central en este bloque es la integración de tecnologías en el proceso de enseñanza y aprendizaje. A diferencia de discursos tecnocráticos que promueven la digitalización como

un fin en sí mismo, los autores de este apartado plantean una perspectiva crítica y contextualizada. La tecnología es vista como herramienta, no como credo. Y su incorporación está guiada por criterios éticos y pedagógicos. En este sentido, se valoran especialmente aquellas iniciativas que desarrollan recursos de bajo costo, adaptables a contextos de escasos recursos y orientados a resolver problemas concretos.

Un ejemplo notable de esta perspectiva es el desarrollo de un calorímetro portátil, creado como recurso didáctico y científico para su uso en escuelas públicas. Esta innovación, lejos de ser un producto meramente técnico, es el resultado de un proceso colectivo que involucra conocimientos científicos, habilidades tecnológicas, creatividad pedagógica y sensibilidad social. Su valor no radica solo en su funcionalidad, sino en el proceso que lo originó: un proceso educativo que articula teoría y práctica, escuela y comunidad, ciencia y vida cotidiana.

Este enfoque integrador también se expresa en la forma en que los autores articulan sus propuestas con marcos teóricos firmes. Se recurre, por ejemplo, a la epistemología de las ciencias sociales, a la pedagogía crítica, a la educación popular, a la neuroeducación, a los estudios decoloniales y a teorías del aprendizaje activo. Esta riqueza conceptual permite construir análisis complejos, sensibles a las particularidades del contexto y orientados a la acción transformadora. En lugar de presentar modelos universales o recetas cerradas, se promueven herramientas flexibles, adaptables y construidas con la participación activa de los actores educativos.

Resulta también significativa la manera en que este tercer bloque promueve una comprensión más amplia de la ciencia. No se trata únicamente de ciencias duras o exactas, sino de una ciencia humanizada, situada y socialmente comprometida. En los textos aquí incluidos se cuestiona la idea de una neutralidad científica desprovista de valores y se propone, en cambio, una visión que reconoce las implicaciones éticas, políticas y culturales de toda producción de conocimiento. Esta posición epistemológica

resulta especialmente importante en un mundo marcado por la desinformación, el negacionismo y las narrativas anticientíficas.

Asimismo, en estos capítulos se pugna por un vínculo más fuerte entre la universidad y la sociedad. La investigación académica no puede permanecer encerrada en circuitos especializados, ajena a las problemáticas que afectan a las comunidades. Los autores reclaman una ciencia que salga al encuentro de la realidad, que dialogue con los saberes populares, que asuma su responsabilidad en la construcción de un mundo más justo. Esto implica revisar críticamente las lógicas de producción académica, los mecanismos de validación científica y las relaciones de poder que atraviesan el campo universitario.

En esta misma línea, el libro propone una revalorización del conocimiento situado, entendido no como saber local y menor, sino como una forma legítima y potente de comprensión del mundo.

Finalmente, el tercer bloque también explora la dimensión formativa de la práctica investigativa. Investigar es, ante todo, una forma de aprender, de generar autonomía, de construir sentido. Por eso, los autores subrayan la importancia de integrar proyectos de investigación en todos los niveles educativos, con una pedagogía que estimule la curiosidad, el pensamiento crítico y la capacidad de problematizar la realidad. Lejos de convertir la investigación en una carga o en un requisito, se propone asumirla como un instrumento de empoderamiento personal y colectivo.

Este conjunto de aportes enriquece profundamente el debate sobre el papel de la ciencia y la educación en la actualidad. Frente a discursos tecnocráticos, elitistas o excluyentes, los autores nos ofrecen aquí una mirada crítica, situada y esperanzadora. Que cree, con razones, que otra educación y otra ciencia son posibles.

El libro conforma una cartografía amplia y profunda de ideas, propuestas, interrogantes y experiencias que abren caminos alternativos a la manera tradicional de concebir el conocimiento.

Es conveniente considerar el espíritu general que vivifica esta obra. Porque *Educación, Ciencia y Cultura en espacios contemporáneos: Retos y perspectivas en el siglo XXI* no es solo un libro académico; es también una declaración ética, una apuesta por una forma distinta de hacer universidad, de construir saber y de habitar el mundo.

En un momento histórico caracterizado por la fragmentación del conocimiento, la hipercompetencia académica, la subordinación de la educación a criterios de mercado y la deslegitimación de las ciencias sociales y humanísticas, esta obra representa un posicionamiento valiente. Frente al modelo neoliberal que reduce la educación a la formación de “recursos humanos” y la ciencia a su potencial de rentabilidad, aquí se reivindica el valor de la educación como derecho, de la ciencia como bien común, y de la cultura como tejido social.

Esta reivindicación no es meramente retórica. Se traduce en cada página, en cada argumento, en cada experiencia narrada. Los autores no solo analizan críticamente las políticas y tendencias dominantes, sino que se comprometen con procesos formativos reales, con sujetos concretos, con comunidades específicas. Por ello, este prólogo no puede limitarse a una introducción formal; debe también rendir homenaje a ese compromiso, a esa ética del conocimiento situada y transformadora.

Enhorabuena a los coordinadores y lo(a)s autore(a)s por esta ingeniosa obra.

Griselda Hernández Méndez
Xalapa, Veracruz, octubre de 2025

Introducción

El libro *Educación, Ciencia y Cultura en espacios contemporáneos: Retos y perspectivas en el siglo XXI*, está construido con textos escritos por experimentados especialistas, investigadores emergentes y noveles autores, quienes se interesan en diferentes aspectos que inciden en la investigación, la enseñanza y la difusión de disciplinas como la pedagogía, la historia y las ingenierías.

Los 12 capítulos que aquí se conjugan dan forma y sentido a la presente obra, pertinente en esta actualidad plena de retos y transformaciones, se organizaron en tres bloques, para que así dialoguen entre ellos y ofrezcan a quien los lea una perspectiva amplia y dinámica de los campos de acción y las áreas de intervención, así como las oportunidades que se abren para los expertos y para el público en general en el ámbito de la educación, la ciencia y la cultura.

Antes de adentrarnos en la reseña de los bloques y los capítulos que agrupan, resulta pertinente, plantear el objetivo general que convoca y da sentido a la obra. A lo largo de sus páginas el presente texto busca, que: académicos, autoridades educativas y estudiantes repensem la escuela como un campo de múltiples posibilidades en el que intervienen distintos actores y factores: sociales, políticos, económicos, éticos y epistemológicos por lo que su abordaje implica la construcción de un enfoque complejo. Los objetivos específicos que aquí perseguimos con la finalidad de apuntalar y concretar nuestro objetivo general son tres, a saber:

- 1) Invitar a una reflexión comprometida que lleve a la construcción de nuevas rutas de acción en las que converjan la agenda académica y las políticas públicas para impulsar alternativas viables para el aprendizaje, la enseñanza, la difusión y la investigación.
- 2) Proponer un diálogo en el que participen diferentes

voces, nutridas por distintas perspectivas teóricas y variadas experiencias investigativas.

3) Ofrecer un espacio para el ejercicio del pensamiento crítico en el que se conjuguen la síntesis teórica y las intervenciones prácticas.

En el primer bloque denominado, "Viejos problemas en contextos contemporáneos", se incluyen cuatro capítulos, el primero de ellos se intitula *Los desafíos del quehacer del pedagogo como orientador ante el siglo XXI*, en él sus autores: Yadira Rivera Ortiz, Amador Jesús González Hernández y Uzziel Maldonado Vela; buscan hacer visibles los retos que enfrentan los pedagogos en la actualidad en su faceta como orientadores, por estar cara a cara con una realidad que les exige cada vez más, contribuir con la sociedad que históricamente les ha asignado la función de agentes de cambio, al promover la responsabilidad y el compromiso.

En este capítulo, Rivera Ortiz, González Hernández y Maldonado Vela enfatizan que generalmente a los pedagogos se les ubica en las áreas de la docencia y la mediación pedagógica, sin embargo, estos profesionales de la educación, también reciben una formación que los capacita para intervenir en procesos de acompañamiento en diferentes espacios para fomentar en la comunidad escolar distintos valores como la colaboración, el respeto, la cultura de paz, así como el desarrollo de habilidades para la resolución de conflictos y la toma de decisiones.

El siguiente capítulo, *Entre la investigación y la intervención: la formación profesional en la orientación educativa: una propuesta didáctica* es una aportación de Frankcis Maryna Gallardo Romagnoli. El segundo capítulo refuerza al primero al definir a la Orientación Educativa como "un proceso de ayuda dirigido a promover el desarrollo integral de las personas", para luego resaltar que las y los especialistas de la pedagogía en su labor de orientadoras y orientadores conjugan la investigación y la intervención.

Gallardo Romagnoli señala que la labor de la Orientación Educativa requiere un balance entre la investigación y la intervención, para lograr en primer lugar, la comprensión profunda de los procesos educativos y, en segundo lugar, alcanzar la mejora continua de los referidos procesos educativos, mediante metodologías específicas que incidan en los contextos escolar, socioemocional y organizacional.

El penúltimo capítulo de este primer bloque es de la autoría de Carlos Guillermo Rossainz Méndez y Arixbeth Sánchez García, quienes lo denominaron *El modelo ABCD del Conafe: características y efectos para la educación básica rural*. La instrucción de los habitantes del medio rural y aislado es un asunto que surgió en la agenda educativa de México allá por el año 1911, ya en los últimos días de la administración porfirista, poco después de la creación de la Subsecretaría de Instrucción aun dependiente del Ministerio de Justicia.

Un problema de ayer con las circunstancias del hoy, es el tema retomado en el texto que proponen Rossainz Méndez y Sánchez García, quienes enfatizan la aspiración para superar las limitaciones de la marginación al vincular la educación y la comunidad. En la actualidad, subrayan los autores, los profesionales de la educación hacen propuestas didácticas innovadoras como el modelo ABCD (Aprendizaje Basado en la Colaboración y el Diálogo) del Conafe, que promueve la autonomía estudiantil, el aprendizaje colaborativo, la participación activa de la comunidad escolar que pretende crear un ambiente inclusivo y de equidad que lleve a una educación de calidad.

Cerramos el primer bloque con el capítulo *Guadalupe Álvarez Naveda: pionera de la educación especial en Veracruz*, escrito por Julieta Arcos Chigo, quien reflexiona en torno a la educación especial en Veracruz a través de la revisión de la labor profesional de la maestra Guadalupe Álvarez Naveda, quien en este estado contribuyó a construir el paradigma de la Educación Especial; por lo cual, para fines de su investigación, realiza un asomo a la trayectoria profesional de quien es considerada una de las

pioneras en la Educación Especial en Veracruz, a partir de los aportes que realizó en cuanto a enfoques y metodologías educativas en esta área de la educación.

En el segundo bloque, “Prácticas escolares y educativas” se agruparon cinco capítulos, abre este bloque el capítulo *Reflexiones sobre la enseñanza de la Historia en el siglo XXI. Ideas para pensar otras Historias*, de Gonzalo Andrés García Fernández, quien advierte que pareciera que la Historia ha perdido relevancia en el mundo. Para contrarrestar la referida percepción García Fernández, sugiere superar la narrativa nacionalista, erudita centrada en fechas y datos e involucrarse con el pasado desde el presente con miras al futuro con una perspectiva crítica y plural, esto es, realizar un cambio epistemológico, en la mentalidad y en la práctica, tanto de la escritura como de la enseñanza de la Historia.

El segundo capítulo “*Heberto Castillo Martínez y la omisión de los movimientos sociales en la enseñanza de la Historia*”, de Jorge Alberto Rivero Mora, quien examina la figura de un líder opositor comprometido con la vida social y política en el México del siglo XX, para ello se acerca a su pensamiento crítico y su acción política, visibles en su liderazgo durante los movimientos sociales que lo consolidaron como un referente moral de la izquierda mexicana. De acuerdo con el autor, propuestas como la suya, buscan, por un lado, combatir la visión oficial de la Historia que pretende reducir o incluso excluir del relato histórico a quienes han cuestionado el orden establecido. Por otro lado, fomentan una comprensión profunda de los vínculos entre la historia y la sociedad.

El tercer capítulo se llama “*Teoría y Metodología. Su imprescindibilidad en la investigación Histórica y de las Ciencias Sociales*” es una aportación de Machelly Flores Reyna y José Gabino Castillo Flores. Aquí continuamos en el tenor del cuestionamiento a la relevancia de la enseñanza e investigación de la Historia en el mundo, particularmente de su escritura como una narrativa descriptiva que no ha podido concretar su salto

a la profesionalización científica, lo cual implica tener el rigor académico necesario para construir una investigación con un planteamiento correcto de un problema, un sólido marco teórico-metodológico y un uso preciso de las categorías de análisis que permitan el diálogo con otras disciplinas de las Ciencias de la conducta, las Ciencias Sociales y las Humanidades.

El cuarto capítulo, *"Entre archivos y testimonios: fuentes para el estudio de los afrodescendientes en la defensa armada del noreste de la Nueva España"*, es de la pluma de Mónica Samantha Amezcu García y Jairo Eduardo Jiménez Sotero. El texto, ejemplo de un ejercicio práctico de investigación histórica en la cual se interroga a las fuentes, es decir, los testimonios desde la perspectiva de la historia social y cultural. Amezcu García y Jiménez Sotero se acercan a los afrodescendientes que vivieron en la Nueva España, mediante una aproximación a sus actividades, sus interacciones en el ámbito de la defensa del septentrón novohispano. Los autores buscan contribuir al desarrollo científico de la Historia desde las necesidades de la sociedad contemporánea que busca ser más incluyente.

El último capítulo del segundo bloque, *"Salvaguarda. Una estrategia radiofónica a favor del patrimonio cultural"*. En este texto, José Manuel Rosales Mendoza y Eréndira Herrejón Rentería, abordan uno de los campos de acción de los historiadores y de las historiadoras, la difusión del conocimiento histórico. En este caso, Rosales Mendoza y Herrejón Rentería se concentran en la difusión del patrimonio cultural que resguarda la Universidad Autónoma de Coahuila (UAC) a través de Salvaguarda, un programa radiofónico, el cual representa una labor social ardua, pero satisfactoria, respaldada por una motivación científica y educativa comprometida con un público no especializado.

Como tercer y último apartado de la obra, se ubica el bloque que hemos designado *"Enfoques educativos y científicos"*. El capítulo con el que abrimos: *"Modelo de competencias investigativas en tecnología educativa"* procede de la pluma de Fátima Guadalupe Márquez Silva, quien invita a la comunidad científica a estar en

continua capacitación y a comprometerse con la innovación educativa, máxime si esta involucra la enseñanza. Márquez Silva, señala que las competencias investigativas se encuentran en tres distintos ámbitos, a saber: el conceptual, que implica la comprensión profunda de teorías, metodologías y su aplicación; en el ámbito procedural destaca la aplicación de sus saberes en el diseño de las estrategias pedagógicas; mientras que en el actitudinal resaltan los valores éticos puestos en práctica durante la investigación.

El segundo capítulo de este último bloque es el referente a "*El desarrollo de un calorímetro portable de bajo costo: Experiencias con la metodología del Aprendizaje por Competencias*". En este capítulo Jesús Joanan Cruz Cuevas, Pablo Zermeño Díaz y Adrián Arturo Huerta Hernández, detallan sus experiencias como estudiantes del Servicio Social de los Laboratorios de Materia Condensada Blanda y Medios Granulares de la Facultad de Física de la Universidad Veracruzana. Cruz Cuevas, Zermeño Díaz y Huerta Hernández; consideran que, por su contenido, su capítulo resulta de interés tanto para profesores como para estudiantes de secundaria y bachillerato porque puede fungir como texto de regularización en escuelas donde no se cuenta con un laboratorio.

Cierra este apartado el tercer capítulo, "*Una mirada al servicio social en la Facultad de Historia de la Universidad Veracruzana*" escrito por Oziel Alejandro Soto López, Frida Molina Rivera y Arely Aguilar Herrera. La temática de esta aportación resume los enfoques educativos y científicos de las instituciones académicas, como lo son las facultades de alguna universidad pública de este país, pero para fines de este tópico se concentran en un centro formador de historiadoras e historiadores, donde se aspira a superar las viejas prácticas descriptivas y transitar a la utilidad social mediante la profesionalización educativa y científica.

La profesionalización educativa y científica de la disciplina histórica, se observa a lo largo de este bloque, implica el compromiso social con la escritura, la enseñanza y la difusión desde una perspectiva rigurosa y crítica, más allá de los intereses

individuales, partidarios o de grupos para superar prácticas añejas y transitar hacia una labor liberadora y especialmente de utilidad social, tal como lo es la realización del servicio social.

A primera vista, quizás, la amplitud temática y la diversidad de enfoques, pueda dar la impresión de cierta debilidad metodológica o que se le resta valor a la relevancia académica de la obra, sin embargo, es necesario señalar que no es así, al contrario, le suma riqueza de perspectivas y saberes, diálogo y al debate a una preocupación que tenemos en común pedagogos, historiadores e ingenieros, a saber: la educación.

Julieta Arcos Chigo
Jorge Rodríguez Molina
Oziel Alejandro Soto López
Xalapa, Veracruz, octubre de 2025

Los desafíos del quehacer del pedagogo como orientador ante el siglo XXI

Yadira Rivera Ortiz

<https://orcid.org/0009-0004-5707-493X>

Amador Jesús González Hernández

<https://orcid.org/0000-0002-8839-9217>

Uzziel Maldonado Vela

<https://orcid.org/0009-0001-8303-3662>

Resumen

El presente escrito muestra y fundamenta los desafíos de la orientación educativa en el quehacer del pedagogo en la actualidad, ya que ante cambios constantes se requiere una formación sólida para enfrentarse al campo laboral y coadyuvar en la mejora de la sociedad.

En este sentido, la formación profesional de los estudiantes de la Licenciatura de Pedagogía de la Universidad Veracruzana, desde el quehacer de la Orientación educativa y desde los quehaceres como docencia y mediación pedagógica, núcleos de formación entre otros, contribuyen para que el profesional de pedagogía sea un agente de cambio, promotor de una cultura responsable, fomentando actitudes de compromiso, colaboración, toma de decisiones, convivencia social, respeto, una cultura de paz y además, considerando que los estudiantes poseen saberes teóricos, heurísticos y axiológicos para intervenir en procesos de acompañamiento en las diferentes áreas de intervención.

El documento integra cuatro desafíos del quehacer del pedagogo, el primero trata sobre el fundamento teórico-metodológico de la orientación educativa, después se tienen las áreas de intervención del orientador educativo, competencias del orientador educativo

y por último la formación como orientador del profesional de la pedagogía.

Palabras clave: Orientación educativa, acompañamiento, desafíos, pedagogía.

Abstract

This writing shows and substantiates the challenges of educational guidance in the work of the pedagogue today since in the face of constant changes, solid training is required to face the work field and contribute to the improvement of society.

In this sense, the professional training of the students of the Bachelor of Pedagogy at the Universidad Veracruzana, from the work of Educational Guidance and from tasks such as teaching and pedagogical mediation, training centers among others, contribute so that the pedagogy professional be an agent of change, promoter of a responsible culture, promoting attitudes of commitment, collaboration, decision making, social coexistence, respect, a culture of peace and also, considering that students have theoretical, heuristic and axiological knowledge to intervene in processes of accompaniment in the different areas of intervention.

The document integrates four challenges of the pedagogue's work, the first deals with the theoretical-methodological foundation of educational guidance, then there are the areas of intervention of the educational counselor, competencies of the educational counselor and finally the training of the education professional as a counselor. pedagogy.

Keywords: Educational guidance, support, challenges, pedagogy.

Introducción

La orientación educativa es un área imprescindible en el ámbito educativo porque apoya, interviene y atiende la formación integral de los estudiantes, es decir, la orientación educativa se entiende, de acuerdo con Luz Molina Contreras (2009):

Como un proceso que se apoya de varias disciplinas considerando los principios de intervención preventiva, desarrollo y atención a la diversidad del alumno, siendo los docentes, orientadores, padres, tutores, familia y comunidad, agentes educativos y de manera precisa, los orientadores son agentes que asumen la función de facilitar, promover e intervenir en el desarrollo integral de los estudiantes, para que se transformen a sí mismos y su entorno (p. 10)

Por ello, la formación integral se constituye como un elemento esencial en los planes y programas de estudio en los diferentes niveles educativos, porque permite potenciar en el estudiante no tan solo conocimientos, sino las habilidades y actitudes que le ayudarán a enfrentarse en su vida diaria. En este sentido, el pedagogo tiene la ardua tarea de promover la formación integral en el nivel educativo donde se desenvuelva; desde esta mirada, la orientación educativa es un quehacer profesional que debe ejercerse como un proceso continuo y permanente.

Primer desafío: el quehacer del pedagogo en la orientación educativa

Actualmente la orientación educativa presenta diferentes problemas en el ámbito social y educativo como, por ejemplo: en el social, existen problemas familiares, suicidios, inequidad, entre otros; en lo educativo, se presentan problemas de deserción, reprobación, falta de motivación, estrés, problemas de salud, ya sea físicos o emocionales, tanto para los alumnos como a los maestros. En este sentido, "la orientación del siglo XXI ha de perseguir: promover en el joven la planificación de vida,

proyección hacia el futuro, impulsar comunidades sostenibles, el reconocimiento del valor de la diversidad cultural y de la necesidad de preservarla" (Pérez, 2013, p. 16)

También en este tiempo de post Pandemia, la orientación educativa tiene el desafío de atender estos cambios que transforman el proceso educativo, ya que se genera en los maestros y alumnos algunas situaciones tales como: ansiedad, falta de motivación, depresión y es aquí donde la orientación interviene, ya que de acuerdo con la afirmación de Zapatero (2020) "ayuda a todos los miembros de la comunidad educativa" (p. 30), pero en especial, al alumno en colaboración con el directivo, profesorado, administrativos y todos los actores para mejorar los procesos emocionales, a gestionar los cambios, a fomentar la inclusión, potenciar la tutoría y educación socioemocional.

Por lo anterior, la orientación apuntala a generar en el estudiante el bienestar personal y social, gestionar las emociones, de la aplicación de los valores que conllevan al bien común, el arte de vivir, de sentir y de lazos afectivos. En este sentido, para enfrentar los problemas actuales, el pedagogo requiere formación de diversas áreas, promocionar la salud mental, realizar acciones para una vida sostenible, desarrollar estrategias de inclusión educativa y dar atención a la diversidad e igualdad de todas las personas.

Segundo desafío: El fundamento teórico-metodológico de la orientación educativa

Resulta importante precisar los fundamentos interdisciplinarios de la orientación educativa que, desde la pedagogía, ayudan a brindar el acompañamiento al estudiante: filosófico, sociológico y psicológico.

El primer fundamento teórico-metodológico de la orientación educativa, consiste en comprender a la humanidad, de preservar la cultura, por otro lado, la conducta del asesor es de acuerdo con el concepto, la autodirección y confianza en sí mismo, así como en el amor, en los lazos afectivos que se establezcan.

Al hablar de experiencia personal se entiende a toda la gama de posibilidades que el ser humano tiene y la referencia clara de la acción en su vida cotidiana. Para ello Husserl, citado por Álvarez, determina que en su fenomenología considera cuatro conceptos clave: 1.- la temporalidad (tiempo vivido), 2.- la espacialidad (espacio vivido), 3.- la corporalidad (el cuerpo vivido) y 4.- la relacionalidad o la comunidad (la relación humana vivida) (Álvarez, 2004).

El segundo fundamento integra a la sociedad, en él los sujetos eligen sus actividades y ocupaciones lo que se ve reflejada en su personalidad y el contexto es el que determina las decisiones de las personas y la orientación impulsa el cambio social y cultural. Se debe mejorar la capacidad del sujeto para ser asertivo frente a otro, adaptarse al clima social y adaptarse al alumno, adaptarse a los cambios, ser flexible; es importante también la familia al ser el primer grupo social de referencia, ya que se mantiene relaciones de convivencia basado en lazos afectivos, acompañados o no por vínculos de consanguineidad, por lo cual se debe comprender y tener una visión objetiva de las características del contexto familiar.

Finalmente, el tercer fundamento, que es el psicológico, consiste en explicar la personalidad como un sistema de rasgos o factores interdependientes, tales como habilidades, intereses, actitudes y temperamento desde la teoría de los rasgos y factores. Se logra el descubrimiento del yo. Se ayuda al individuo a sentirse mejor mediante la aceptación de su yo, aquí la tarea del asesor es de enseñarle al orientado a aprender a conocerse a sí mismo y a su ambiente. En este sentido, el orientador tiene la tarea de analizar, sintetizar, diagnosticar, asesorar y dar seguimiento.

De la psicología se han tenido diferentes teorías y enfoques en los cuales se basa la orientación educativa, los más destacados son: la teoría de ayuda, teoría de la psicodinámica (basada en la teoría psicoanalítica de Freud), teoría Freudiana, Jungiana, Adleriana, y la teoría fenomenológica, en la que destacan: la psicoterapia existencial, cuyo representante es Rollo May, Viktor Frankl, James

Bugetal e Irvin Yalom; la teoría desarrollada por Friederich Perls, que trata sobre la Gestalt y la teoría de Carl Roger centrada en la persona (Okun, 2001).

Dentro de la teoría existencialista, el ser humano es el centro de interés, por parte de quienes se encuentran inmiscuidos en el proceso de intervención, destacando la importancia y repercusiones de sus decisiones, elecciones hacia las que se inclinan o son de su interés y la relación integral de su entorno que lo conforma.

El existencialismo cree que la naturaleza humana es subjetiva y de carácter individual y que el significado es una experiencia única que puede ser diferente en cada persona. Los seres humanos están en un continuo proceso de desarrollo y son capaces de tomar decisiones de manera consciente, libre y responsable. Los objetivos que persiguen son la identidad, el sentido y la relación con los demás (Okun, 2001, p.172).

Una de las teorías basadas en el enfoque existencialista es la teoría de la Gestalt, palabra de origen alemán, cuyo significado es “configuración”, centrando al individuo en el presente, en el aquí y en el ahora y en su muy particular punto de vista. El desarrollo y la aplicación de esta teoría se pueden mencionar a Fritz Persl (1940), como el iniciador del proceso de Gestalt.

La historia y los orígenes de la psicoterapia Gestalt están íntimamente ligados a la vida de Friederich Salomon Perls (1893-1970), debido a que él inició esta corriente de pensamiento en torno a la psicoterapia, con la colaboración de su esposa Lore Ponser (1905-1990), mejor conocida como Laura Perls, y de Paul Goodman (Quintero, 2003, p.17).

La teoría de la Gestalt, permite entonces al individuo tornarse en un ser autónomo y con una alta conciencia de responsabilidad de su hacer, decir y actuar en el medio o entorno socio cultural. Si el individuo se llegara a enfrentar a situaciones complejas que

le impidan entender su presente, tales como la preocupación del pasado o el futuro, el proceso de Gestalt se verá interrumpido, por lo que hay que favorecer que el individuo se visualice solo en el presente, tomando el pasado y el futuro como meros referentes, ya que estos le pueden generar ciertas emociones negativas o problemas no resueltos, los cuales se transforman en energía y es necesario que el individuo pueda alcanzar su pleno equilibrio para que su energía contribuya a la solución de sus estados de conflicto, para ello debe expresarlo, decirlo, sacarlo, para que esas situaciones de conflicto puedan resolverse (Okun, 2001).

Por lo tanto, y considerando el rol del orientador educativo propuesto en el Programa de Orientación Educativa de la Universidad de Colima (2015) "El orientador educativo debe ser un profesionista, formado inicialmente como psicólogo, pedagogo y trabajador social con la exigencia de formarse en el rubro específico de la orientación educativa" (p. 20)

Tercer desafío: Áreas de intervención del orientador educativo

Se puede señalar que las áreas de intervención de la orientación educativa son las siguientes: a) Proceso de E-A y la acción tutorial; b) Orientación académico-profesional; c) Prevención y desarrollo humano y d) La atención a la diversidad y educación inclusiva.

En lo que respecta al proceso de E-A la intervención consiste en asesorar y orientar al alumno en diversas estrategias o técnicas para facilitar el proceso de aprendizaje. Respecto a la acción tutorial, el orientador o tutor funge un papel importante en la formación del estudiante, ya que lo acompaña en su trayectoria académica para facilitar su formación integral.

Cabe resaltar que Jess B. Davis es considerado el padre de la Orientación educativa, ya que completa y especifica el papel que la orientación puede jugar para alcanzar los objetivos de la educación, al respecto, considera que:

El objetivo de la orientación es lograr que el alumno obtenga una mejor comprensión de sí mismo y de su responsabilidad social. La orientación debe ser un medio para contribuir al desarrollo del individuo. En este sentido se concibe como un proceso que se prolonga a lo largo del periodo escolar (Bisquerra, 1996, p.26).

Sin embargo, se considera a Truman L. Kelly, citado por Bisquerra (1996), como el que empleó el término de Orientación Educativa por primera vez, y la describe como una actividad educativa, la cual tiene procesos para acompañar al estudiante en la elección de estudios, así como en la solución de problemas y también especifica que la orientación debe integrarse al currículum académico.

Por otra parte, José Nava Ortiz en su libro "La Orientación Educativa en México" expone lo siguiente:

La orientación educativa debe transcender su nivel de servicio de ayuda al estudiante, para convertirse, de lleno, en una verdadera disciplina que estudie y promueva, durante toda la vida de los seres humanos, sus capacidades pedagógicas, psicológicas y socioeconómicas, propiciando además su vinculación con el desarrollo social del país. De esta forma la orientación educativa puede influir realmente en la solución de algunos males que aquejan a la sociedad de nuestros días (Quintero, 2003, p. 40).

En lo referente a la orientación académico-profesional, reside en "una orientación para el desarrollo de la etapa académica del individuo y por otro, constituye una etapa preparatoria previa al desempeño profesional" (Parras, 2008, p. 225), en este sentido, el orientador acompañará al estudiante en el proceso de elección de carrera de acuerdo con las habilidades, intereses y actitudes.

La orientación es considerada como un proceso de aprendizaje para el individuo a orientar, y cuyo punto focal se localizará en la comprensión cognoscitiva consciente que el individuo tenga

del yo, de las condiciones situacionales importantes y de las relaciones entre el yo y el medio (Hill, 1973).

En relación a lo anterior, la orientación es vista como un proceso de aprendizaje, teniendo como fin orientar al individuo acerca de sus capacidades y limitantes. Esto se manifiesta en el proceso de las actitudes de confianza y seguridad.

Una manera de apoyar al individuo a elegir acertadamente lo que desea estudiar, es mediante una orientación de carácter preventivo, que se enfoque a investigar acerca de las aptitudes, intereses, habilidades y necesidades de éste.

La orientación adecuada en tiempo y forma, trae satisfacción personal al individuo, así como bienestar social. La orientación es un proceso que persiste y se adapta a las necesidades y características de cada individuo. Como se puede apreciar no existe una definición de orientación única que nos diga en dos o tres palabras el significado puro de orientación, pero coinciden en que el objetivo primordial es ayudar al descubrimiento del individuo de su desarrollo profesional.

Frank Parsons en su concepción de la Orientación Vocacional indica:

En una correcta elección hay tres amplios factores: 1) todos los individuos necesitan tener una clara comprensión de sí mismos, de sus aptitudes, habilidades, intereses, ambiciones, recursos, limitaciones y sus causas; 2) un conocimiento de los requerimientos y condiciones de éxito, ventajas y desventajas, recompensas, oportunidades y perspectivas en diferentes líneas de trabajo; 3) un auténtico razonamiento sobre la relación entre estos dos grupos de hechos (Bisquerra, 1996, p. 24).

Respecto a la prevención y desarrollo humano, radica en concientizar al estudiante acerca de la importancia de prevenir situaciones adversas, con el propósito de mejorar la calidad de

vida de los estudiantes, a fin de lograr el desarrollo integral del estudiante.

En último lugar, lo que corresponde a la atención a la diversidad y la educación inclusiva, esta área se basa en desarrollar proyectos de intervención atendiendo a la diversidad e inclusión en el ámbito educativo. Por lo anterior, el orientador tiene diversas áreas de intervención para guiar al estudiante en su proceso de formación.

El cuarto desafío: La formación como orientador del profesional de la pedagogía

La orientación impulsa al estudiante a que alcance una visión holista de la realidad, en este sentido, el profesional en Pedagogía de la Universidad Veracruzana, en el plan 2016, integra el quehacer de la orientación educativa y social, que tiende a ser una tutoría para coadyuvar en la formación de habilidades del pensamiento, del desarrollo de capacidades para alcanzar alto rendimiento; también es una orientación social, porque el orientador se percibe como un agente de cambio en su entorno social, con una actitud responsable y que genera proyectos para la mejora de la sociedad. Por tanto, la orientación educativa se concibe:

Como parte integrante del proceso educativo escolar, como una práctica pedagógica dirigida a las áreas personal-social, escolar y vocacional, y se sustenta en los principios de prevención, desarrollo y atención a la diversidad de los estudiantes. En específico, la tutoría se dirige predominantemente a la formación de habilidades del pensamiento, aprovechamiento del tiempo y desarrollo de capacidades en el ámbito académico con el fin de que el alumno alcance un alto rendimiento y progrese en sus estudios (Universidad Veracruzana, 2016, p. 126).

Considerando el actual plan de estudios de la Licenciatura de Pedagogía y su mapa curricular, las experiencias educativas que

integran el área del quehacer profesional de orientación educativa y social son las siguientes: fundamentos de la orientación educativa, metodología de la orientación educativa, procesos de acompañamiento educativo y educación inclusiva, para apuntalar a la experiencia educativa de proyecto pedagógico del área de formación terminal. Respecto al perfil de egreso, refiere que el egresado de la Licenciatura de Pedagogía: "Diseña, aplica y evalúa proyectos de intervención en orientación educativa – tutoría y orientación social, que promuevan en el sujeto de orientación su autodeterminación tendiente a un desarrollo humano integral." (Universidad Veracruzana, 2016, p. 14)

Por lo anterior, el pedagogo como profesional en la orientación educativa atenderá los desafíos ante este mundo cambiante, a partir de los saberes teóricos, heurísticos y axiológicos que posee para generar la formación integral del estudiante. Además de fortalecer su formación continua, tener equilibrio entre lo emocional e intelectual.

Competencias del orientador educativo

Por otra parte, debido a que la formación actual de los estudiantes está basada en el enfoque de competencias, es importante precisar las competencias del orientador educativo, las cuales se integran por conocimientos, habilidades y actitudes para generar en el estudiante un desarrollo armónico. De acuerdo con una mirada académica consisten en:

Habilidades: capacidad de observación y adaptación, establecer relaciones interpersonales, comunicación asertiva, conciencia, regulación emocional, toma de decisiones, manejo y resolución de conflictos. Conocimientos: características biológicas, psicológicas y socio afectivas del individuo, habilidades sociales, habilidades cognitivas, técnicas, hábitos de estudio y estilos de aprendizaje. Actitudes: respeto, responsabilidad, honestidad, confianza, empatía, tolerancia, espíritu de servicio, apertura, equilibrio emocional y disponibilidad para trabajar en equipos multidisciplinarios a fin de

proponer alternativas viables a los procesos de intervención (Universidad de Colima, 2015, p. 20).

Por lo anterior, el orientador debe poseer conocimientos, desarrollar las habilidades y actitudes, además de promover su formación continua para que intervenga en la formación integral del estudiante. En el sistema educativo también se encuentra la figura de profesor-tutor, quien es responsable de acompañar a los estudiantes, por ende, requiere de las competencias antes mencionadas.

Reflexión final

Para concluir, el pedagogo tiene desafíos en el quehacer profesional de la orientación educativa ante los cambios constantes en el sistema educativo, sin embargo, la formación profesional que adquiere el estudiante en la Licenciatura de Pedagogía de la Universidad Veracruzana coadyuva en la formación integral de los estudiantes para enfrentar los desafíos a partir de la toma de decisiones, de la detección de necesidades, del diseño de planes de acción, de estrategias de educación inclusiva, de la aplicación de recursos metodológicos desde el modelo humanista como la observación, entrevista, autoinforme, autobiografía y desde el modelo psicométrico, de los inventarios, cuestionarios de inteligencias múltiples, estilos de aprendizaje, de intereses y habilidades entre otros. Al mismo tiempo, debe considerar su formación continua, la responsabilidad social al ejercer la profesión, estar abierto al cambio y promover el desarrollo humano integral.

Por otra parte, es preciso mencionar que el pedagogo profesional de la orientación educativa, tiene estrecha relación con otras disciplinas como la filosofía, al tratarse de la formación humana, porque se trabaja con estudiantes que sienten, piensan, deciden, etc. ; con la sociología, ya que le permite al estudiante emprender el cambio social a partir de estrategias y diseño de proyectos de orientación, para beneficio de la sociedad y por último con la psicología porque estudia la personalidad y comportamiento

de los estudiantes; lo anterior, se relaciona también con las experiencias que cursan del plan 2016 como filosofía de la educación, sociología de la educación, psicología del aprendizaje y psicología evolutiva.

Referencias

- Bisquerra, R. (1996). *Orígenes y desarrollo de la Orientación Psicopedagógica*. Madrid: Narcea, S.A.
- Hill, G. E. (1973). *Orientación escolar y vocacional*. México: Centro Regional de Ayuda Técnica, AID.
- Molina Contreras, Denyz Luz; De Luca, Catherina. *Orientación integral en los centros educativos y en el aula*. Electronic Journal of Research in Educational Psychology, Vol. 7, núm. 3, diciembre, 2009, pp. 1449-1460 Universidad de Almería, Almería, España.
- Okun F. B. (2001). *Ayudar de forma efectiva. Counseling. Técnicas de terapia y entrevista*. España: Paidós.
- Parras L. A., Madrigal Martínez A. M., Redondo Duarte S., Vale Vasconcelos P., Navarro Ascencio E. (2008). *Orientación educativa: fundamentos teóricos, modelos institucionales y nuevas perspectivas*. España: Ministerio de Educación y Formación Profesional
- Pérez, C., Herrera, M., Añez, A. (2013) Retos y desafíos de la orientación del siglo 21. *Revista Omnia*, vol. 19, núm. 1, enero-abril, 2013. Universidad del Zulia Maracaibo, Venezuela. ISSN: 1315-8856
- Quintero, L. (2003). *Un enfoque gestáltico en la Orientación Educativa*. México: Trillas.

Universidad de Colima (2015) Programa de orientación educativa. México.

Universidad Veracruzana (2016) *Plan de Estudios de la Licenciatura en Pedagogía*. México

Zapatero, J. (2020). La orientación educativa en tiempos de Covid-19. *En Revista AOSMA. La orientación frente a la pandemia*. No. Extra 28. ISSN-e 1887-3952. España.

Entre la investigación y la intervención: la formación del profesional de la orientación educativa. Una propuesta didáctica

Frankcis Maryna Gallardo Romagnoli
<https://orcid.org/0000-0002-8738-6836>

Resumen

El artículo aborda las áreas de intervención y campos de acción de la orientación educativa y social, enfocándose en las funciones del profesional en este campo. La orientación se define como un proceso de ayuda dirigido a promover el desarrollo integral de la persona. Se destacan seis funciones principales del orientador: organización y planificación, diagnóstico psicopedagógico, desarrollo de programas de intervención, consulta, evaluación e investigación. Estas funciones se interrelacionan y, a menudo, no se limitan a áreas específicas, ya que la orientación se dirige a la persona como un todo.

Las áreas de intervención en la orientación educativa abarcan el contexto escolar, socio-comunitario y organizacional, y se subraya que estos campos no son exclusivos ni independientes. La intervención en cada uno de estos contextos depende del proceso evolutivo de la persona a orientar. El artículo también distingue entre intervención e investigación, donde la primera busca efectos prácticos mediante metodologías específicas, mientras que la segunda se orienta a la comprensión profunda y a la mejora continua de los procesos educativos.

Además, se resalta la importancia de la formación integral del profesional de la pedagogía desde un enfoque holista, que promueva la reflexión crítica y el trabajo colaborativo en contextos interdisciplinarios. Se propone una formación que combine la

teoría con la práctica, generando conocimientos innovadores para mejorar los procesos educativos. El artículo concluye con una propuesta didáctica basada en el plan de estudios de la Licenciatura en Pedagogía de la Universidad Veracruzana, enfocada en la aplicación de la orientación educativa en diversos campos de acción.

Palabras clave: Orientación educativa, formación profesional, investigación e intervención.

Abstract

This article addresses the areas of intervention and fields of action of educational and social guidance, focusing on the professional's role in this field. Guidance is defined as a helping process aimed at promoting the holistic development of the individual. Six main functions of the guidance counselor are highlighted: organization and planning, psychoeducational diagnosis, development of intervention programs, consultation, evaluation, and research. These functions are interrelated and often not limited to specific areas, as guidance addresses the whole person.

The areas of intervention in educational guidance encompass the school, socio-community, and organizational contexts, and it is emphasized that these fields are neither exclusive nor independent. Intervention in each of these contexts depends on the developmental process of the individual receiving guidance. The article also distinguishes between intervention and research, where the former seeks practical effects through specific methodologies, while the latter is oriented toward a deeper understanding and continuous improvement of educational processes.

Furthermore, the importance of comprehensive training for education professionals is highlighted from a holistic perspective, promoting critical reflection and collaborative work in interdisciplinary contexts. A training program combining theory

and practice is proposed, generating innovative knowledge to improve educational processes. The article concludes with a didactic proposal based on the curriculum of the Bachelor's Degree in Pedagogy at the Universidad Veracruzana, focused on the application of educational guidance in diverse fields.

Keywords: Educational guidance, vocational training, research and intervention.

Introducción

La orientación educativa planteada como un proceso sistemático de apoyo a personas en periodo formativo, profesional y de tiempo libre (Bisquerra, 1998) plantea grandes retos para quienes desean incursionar en este quehacer profesional, ya que esto tiene que ver con una lógica de pensamiento que busca conocer, explicar y comprender, qué sucede en los contextos escolares en relación con la trayectoria escolar y aprendizaje de los estudiantes, el acompañamiento en su elección vocacional-profesional, los problemas que enfrentan en su desarrollo personal y la atención a la diversidad que requieren.

En este capítulo, se tiene como fin estructurar una propuesta que exprese la importancia de la orientación educativa en las funciones de investigación e intervención en la formación del profesional de la pedagogía; que, a pesar de que dichas actividades son similares, se distinguen por la naturaleza epistémica de su quehacer. Para el logro del objetivo, se exponen las áreas de intervención y campos de acción de la orientación educativa y social; se analizan las diferencias entre las funciones de investigación e intervención de la orientación educativa y, por último, se realiza una propuesta para la formación del profesional de la pedagogía desde el enfoque holista.

Para lo anterior, el escrito plantea una propuesta didáctica presentando de manera clara y ordenada: Las estrategias de enseñanza pertinentes para promover el aprendizaje; la

articulación en la promoción de saberes teóricos, desarrollo de habilidades, destrezas y actitudes necesarias para el desempeño profesional y la precisión de los criterios y medios de evaluación. Finalmente, se presentan las fuentes de información, bases del presente documento.

Áreas de intervención y campos de acción de la orientación educativa y social

La conceptualización del término orientación se ha caracterizado por presentar confusión como resultado de la falta de precisión en la delimitación de sus principios y funciones; trayendo como consecuencia, imprecisión en sus objetivos, modelos y contextos de intervención, así como en la formación de los profesionales de la orientación (Parras et al, 2009).

Para fines de este documento, se define a la orientación como “un proceso de ayuda dirigido a todas las personas con la finalidad de contribuir al desarrollo de su personalidad integral” (Bisquerra, 2012, p. 18); por esta razón, se retoman las funciones del profesional de la orientación educativa que propone Bisquerra (1998, como se cita en Sanchiz, 2008, p. 57):

1. Organización y planificación de la orientación: Programas de intervención, sesiones de orientación grupal, material disponible.
2. Diagnóstico psicopedagógico: Análisis del desarrollo del alumno o la alumna, conocimiento e identificación.
3. Programas de intervención: En el proceso de enseñanza-aprendizaje, de orientación vocacional y de prevención.
4. Consulta: En relación con el alumnado, con el profesorado, con el centro y con la familia.
5. Evaluación: De la acción orientadora e intervenciones concretas, de los programas y autoevaluación.
6. Investigación: Sobre los estudios realizados y generación de investigaciones propias.

Tomando como referencia las funciones que desempeña el profesional de la orientación educativa, a continuación, se describen algunas funciones de acuerdo con las principales áreas de orientación educativa (ver Tabla 4):

Tabla 1. Funciones del profesional de la orientación educativa de acuerdo con el área de intervención

Educativa (procesos de enseñanza-aprendizaje y acción tutorial)	Psicopedagógica o Psicosocial	Académico-Profesional
1. Promover estrategias que faciliten el proceso de adquisición de contenidos por parte de los estudiantes. 2. Conocer los factores que inciden en el rendimiento académico. 3. Asesorar las actuaciones de compensación educativa y prevención del fracaso escolar. 4. Promover la reflexión sobre la práctica por parte de los docentes. 5. Facilitar la superación de las situaciones provocadas por las anomalías del aprendizaje. 6. Potenciar la integración social en el marco de la comunidad escolar. 7. Fomentar la autonomía personal o, estimular la adaptación madurativa. 8. Coordinar la actividad orientadora a nivel de alumno y de aula.	1. Desarrollar parcialmente programas para el desarrollo del autoconcepto (desarrollo personal), de habilidades interpersonales (desarrollo social) y valores (desarrollo moral). 2. Plantear programas globalizadores: Habilidades de vida, comunidad justa, educación del carácter, negociación y mediación entre pares y orientación para el desarrollo socioafectivo. 3. Establecer programas radicales: Educación para la participación y responsabilidad social, educación para la paz, para la salud, sexual, coeducación, etc. 4. Plantear con perspectiva sistémica: Educación afectiva, destrezas sociocognitivas, habilidades de comportamiento, elementos del paracurrículum.	1. Informar sobre las oportunidades de acceso al empleo, las posibilidades de adquisición, evaluación y acreditación de competencias y cualificaciones profesionales y del progreso de estas a lo largo de toda la vida. 2. Informar y asesorar sobre las diversas ofertas de formación y los posibles itinerarios formativos para facilitar la inserción y reinserción laborales, así como la movilidad profesional en el mercado de trabajo.

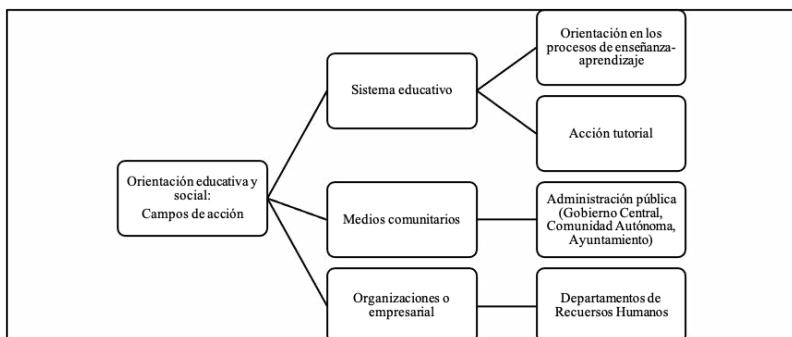
Nota: Elaboración propia, adaptado de Parras et al (2009).

Es importante resaltar que no se trata de áreas separadas, sino que están interrelacionadas; es precisamente su unión lo que le da unidad a la orientación educativa; en la mayoría de las ocasiones en las que la orientación interviene, éste no tiene presente en qué área específica lo hace. Se dirige al individuo como un todo (Bisquerra, 2006).

En orientación educativa es primordial que los profesionales se comprometan y adopten ciertas líneas de acción, si desean resolver los problemas planteados por la práctica (Ferreiro, 2022); en este sentido, las áreas de la orientación educativa pueden ser intervenidas en los campos: Escolar, sociocomunitario y el de las organizaciones o empresarial (Bisquerra 2006); no obstante; es importante puntualizar que la distinción entre estos campos es determinada por el proceso evolutivo del agente a orientar.

A continuación, se puntualizan algunos contextos que refieren a cada uno de los campos de acción; aunque al igual que las áreas de intervención, conviene insistir que estos atienden al individuo en tanto que es un ciudadano, por lo que va a requerir los servicios de la orientación educativa a lo largo de su vida, estableciendo que los campos de acción no son categorías excluyentes, sino al contrario (Bisquerra, 2006) (Ver Figura 1).

Figura 1. Campos de acción de la orientación educativa y social



Nota: Elaboración propia, adaptado de Parras et al (2009).

I. Diferencias entre las funciones de investigación e intervención de la orientación educativa

De acuerdo con Bisquerra (1998, como se cita en Sanchiz, 2008, p. 57) las funciones del profesional de la orientación educativa son:

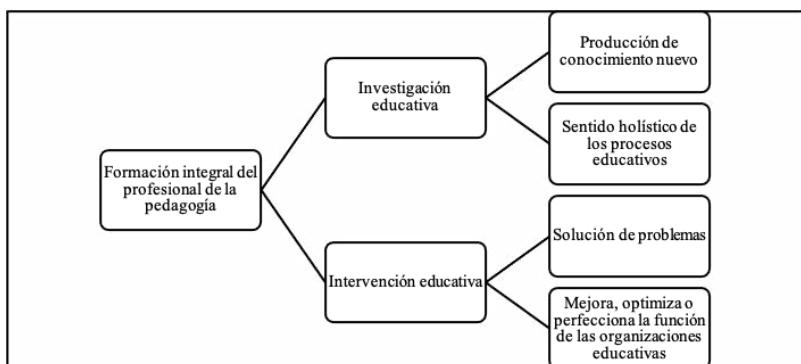
1. Organización y planificación de la orientación: Programas de intervención, sesiones de orientación grupal, material disponible.
2. Diagnóstico psicopedagógico: Análisis del desarrollo del alumno o la alumna, conocimiento e identificación.
3. Programas de intervención: En el proceso de enseñanza-aprendizaje, de orientación vocacional y de prevención.
4. Consulta: En relación con el alumnado, con el profesorado, con el centro y con la familia.
5. Evaluación: De la acción orientadora e intervenciones concretas, de los programas y autoevaluación.
6. Investigación sobre los estudios realizados y generación de investigaciones propias.

Se observa que, tanto la función de intervención como la de investigación, a pesar de mover el campo de conocimiento de la orientación educativa, conllevan diferentes aplicaciones e implicaciones. El término intervención en su sentido técnico refiere a un proceso que pretende determinados efectos y obedece por ello a una metodología (Ardoino, 1993, como se cita en Torres, 2017); es decir, la intervención tiene propósitos praxiológicos como una perspectiva de mejoramiento, que más allá del sentido común de la palabra, se ha constituido en objeto de reflexión y propuesta como "un procedimiento clínico con una metodología particular, cuyo propósito, además del conocimiento de la situación estudiada, implica detonar la dinámica de la evolución y el cambio" (Ardoino, 1981, como se cita en Ferreiro, 2002, p. 127).

Por su parte, la investigación es definida como una indagación sistemática y autocrítica, basada en la curiosidad y el deseo de

comprender, que tiene la intencionalidad de apuntalar el proceso de transformación en los procesos educativos (Stenhouse, 1987; Ferreiro, 2002). Así, un investigador en el campo de la educación se puede definir como la persona que produce conocimiento, "quien <<se equipa>> con los medios estratégicos y metodológicos para realizar su tarea, cuyo origen supone una <<demanda>> social" (Ferreiro, 2002, p. 131).

Figura 2. Intervención educativa vs. investigación educativa



Nota: Elaboración propia, adaptado de Torres, A. (2017).

De este modo, a pesar de que tanto la investigación como la intervención mantienen diferencias praxiológicas, la importancia de la orientación educativa es que ésta se perfila como un campo problemático en el cual surgen diversos problemas de la práctica del profesional de la pedagogía con miras a investigar e intervenir para contribuir a su solución; no obstante, se considera importante reconocer las categorías de análisis epistemológico para el estudio de los problemas (ver Tabla 4).

En orientación educativa es primordial que los profesionales se comprometan y adopten ciertas líneas de acción, si desean resolver los problemas planteados por la práctica. Tanto la investigación como la intervención han tenido una importante influencia, replanteando la relación entre éstas, al subrayar que los aportes de la primera permiten controlar la eficacia de los procedimientos y técnicas empleadas en la segunda (Ferreiro, 2002).

Santana (2003) expone que la investigación e intervención parten de la idea de que investigar es comprender y comprender es la base de la acción para mejorarl;a; la metodología de la orientación educativa aporta una vía de reflexión sistemática sobre la investigación e intervención, además de facilitar un procedimiento que clarifica y define hacia dónde se encaminan. La investigación e intervención de acuerdo con Sanchiz (2008) y en relación con el tema central de este documento, son procesos reflexivos por los cuales en un área-problema en materia de orientación educativa, el profesional de la orientación busca mejorar la práctica o la comprensión del conocimiento a través de estudios.

Se puede argumentar que, en esta línea, la importancia de la orientación educativa radica en su metodología, ya que provee modelos, técnicas e instrumentos de recolección de información para el diagnóstico de problemáticas con el fin de comprender e interpretar las representaciones sociales de los actores involucrados en la práctica orientadora, en donde el profesional de la pedagogía desarrolla la habilidad de recoger y analizar resultados para la elaboración de diagnósticos certeros (ver Tabla 5).

Tabla 2. Aportes metodológicos de la metodología de la orientación educativa a las funciones de investigación e intervención

Modelo de la orientación educativa	Técnicas	Instrumentos
Humanista	Subjetivas: - Observación - Entrevista - Grupos de enfoque - Autobiografía - Sociograma - Proyecto de vida y carrera	- Registro anecdotico - Diario de campo - Guía de preguntas - Guía de temas
Psicométrico	Objetivas: - Encuesta - Pruebas concretas	- Cuestionario sobre áreas de la OES - Escalas de estimación - Cuestionario de intereses, habilidades, actitudes, aptitudes, condiciones de estudio, inteligencias múltiples, estilos de aprendizaje, personalidad

Nota: Elaboración propia.

Formación del profesional de la pedagogía desde el enfoque holista

En este apartado es importante mencionar que para que la orientación educativa se aplique en los contextos mencionados es necesario un trabajo en el que exista intersección entre las áreas y campos de acción de la disciplina; ya que plantea grandes retos para quienes desean incursionar en el campo de la investigación y la intervención, pues esto tiene que ver con una lógica de pensamiento que busca conocer, explicar y comprender, qué sucede en los contextos escolares en relación con la trayectoria escolar y aprendizaje de los estudiantes, el acompañamiento en su elección vocacional-profesional, los problemas que enfrentan en su desarrollo personal y la atención a la diversidad que requieren.

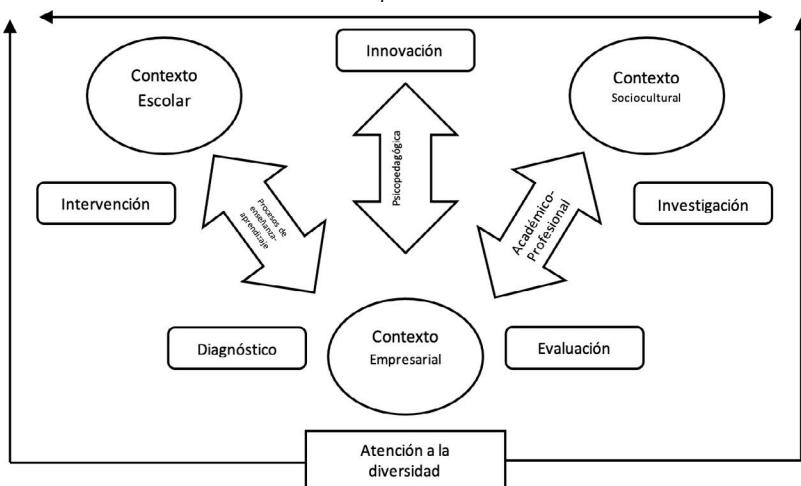
Tomando como referencia el marco conceptual de la orientación educativa, en las siguientes líneas se plantea de manera breve una propuesta de formación del profesional de la pedagogía desde el enfoque holista, enfocado en la visión integral del ser y la realidad observada del entorno (Ilanfresco, 2015), esto se contrapone a la formación del profesional de la pedagogía para que cumpla los contenidos enseñados y mezclados a manera de “pegamientos académicos” (Cruz et al, 2016), dejando de lado la formación técnica, proponiendo una formación crítica del pedagogo.

De esta manera y con relación al principio holista; se propone la formación del profesional de la pedagogía bajo las siguientes funciones (ver Figura 2):

1. Trabajo colaborativo en diferentes campos de acción, con apertura y tolerancia en grupos disciplinarios, interdisciplinarios y multidisciplinarios.
2. Domina y aplica los fundamentos epistemológicos, teóricos y metodológicos de la orientación educativa desde una visión holista.
3. Diseña, aplica y evalúa proyectos de intervención en orientación educativa –tutoría y psicopedagógica y académico profesional-, promoviendo la autodeterminación y desarrollo integral.

4. Genera conocimiento a través de la investigación e innovación de los procesos de la orientación educativa, implementa propuestas de intervención
5. Genera conocimiento para la explicación y comprensión de los procesos educativos, la implementación de propuestas de intervención para la mejora de los diversos campos de acción.

Figura 3. *Modelo de formación del profesional de la pedagogía desde un enfoque holista*



Nota: Elaboración propia, adaptado de (lafrancesco, 2015, citado en Cruz et al, 2016).

Con el objetivo de llevar a la práctica lo anterior, se realiza una propuesta didáctica, tomando como muestra al plan de estudios 2016 de la Licenciatura en Pedagogía, de la Universidad Veracruzana, en donde el Quehacer Profesional Orientación Educativa y Social se estructura a partir de las Experiencias Educativas (EE): Fundamentos de la Orientación Educativa, Metodología de la Orientación Educativa, Procesos de Acompañamiento Educativo y Educación Inclusiva (UV, 2016). Las unidades de competencia de las EE señaladas, enmarcan la formación del profesional de la pedagogía, desde la fundamentación teórico-metodológica hasta la aplicación de la práctica orientadora en los diferentes campos de acción de la orientación educativa (ver Tabla 2).

Tabla 3. Unidades de competencias de las EE que integran el Quehacer Profesional Orientación Educativa y Social del Plan 2016 de la Licenciatura en Pedagogía de la Universidad Veracruzana

EE del Quehacer Profesional Orientación Educativa y Social	Unidad de Competencia
Fundamentos de la Orientación Educativa	El estudiante integre los fundamentos psicológicos, filosóficos y sociológicos de la Orientación Educativa y la Tutoría, así como el papel del Orientador Educativo a través de su conceptualización, análisis, síntesis y comprensión del contexto pedagógico que le permitan favorecer procesos de metacognición para el logro de una participación creativa, respetuosa, con sentido de la responsabilidad social y compromiso profesional.
Metodología de la Orientación Educativa	El estudiante aplica recursos metodológicos de la Orientación Educativa y social en las Áreas de intervención de: Procesos de enseñanza-aprendizaje y la acción tutorial, orientación académico-profesional, atención a la diversidad y el desarrollo psicosocial a partir de fundamentos teóricos y modelos institucionales propios de la disciplina en los ámbitos escolar, familiar, laboral, institucional y social con honestidad, sensibilidad y solidaridad, respeto e inclusión, perspectiva de género, interculturalidad, perspectiva internacional y de derechos humanos, basado en el trabajo colaborativo.
Procesos de Acompañamiento Educativo	El estudiante analiza problemas y necesidades, elabora diagnóstico y diseña planes, aplica estrategias y recursos metodológicos propios de la orientación educativa, para el acompañamiento educativo personalizado a lo largo de la vida en diferentes tipos y niveles educativos, desde las distintas modalidades (tutoría, asesoría, apoyos externos, docencia), incidiendo en la atención de problemas de rezago, reprobación, prevención, regularización, entre otros emergentes, así como en la potencialización de áreas de oportunidad, en distintos niveles, tipos y modalidades educativas, desempeñándose con valores y principios éticos del profesional de la orientación educativa y social.
Educación Inclusiva	El estudiante diseña un plan de intervención dirigido a grupos en situación de vulnerabilidad para generar ambientes de aprendizaje inclusivos e incluyentes con base en los saberes adquiridos durante el curso, con actitudes de ética, creatividad, respeto a la diversidad, compromiso y responsabilidad social

Nota: Las Unidades de competencia fueron retomadas de los programas del Quehacer Profesional Orientación Educativa y Social, actualizados en Academia Estatal en junio de 2023.

En este sentido, y en relación con el tema desarrollado en este documento, se plantea una unidad de competencia que transversalice los saberes promovidos en el quehacer profesional de la Orientación Educativa con los quehaceres de Investigación e Intervención educativa (ver Tabla 3)

Tabla 4. Propuesta de unidad de competencia

Unidad de competencia
El estudiante fundamenta la importancia de la orientación educativa en los proyectos de investigación e intervención en la formación del profesional de la pedagogía, a partir de la comparación, aplicación y análisis del conocimiento teórico, científico y metodológico, apoyado del uso de las TIC, mostrando una actitud de compromiso social, respeto a la diversidad y búsqueda del bien común.

Para el logro de la unidad de competencia se plantean tres Micro Unidades de Competencia (MUC):

1. Distingue entre las funciones de investigación e intervención de la orientación educativa.
2. Aplica la metodología de la orientación educativa en las funciones de investigación e intervención.
3. Analiza la importancia de la aplicación de la orientación educativa en proyectos de investigación e intervención desde un enfoque holista.

Con la intención de que los estudiantes desarrollen la unidad de competencia propuesta, a continuación, se presentan las estrategias metodológicas de enseñanza congruentes con las micro unidades de competencia planteadas (ver Tabla 3).

Tabla 5. Estrategias de enseñanza para el logro de la unidad de competencia

Micro unidad de competencia	Estrategias de enseñanza
Distingue entre las funciones de investigación e intervención de la orientación educativa.	<ul style="list-style-type: none">- Exposición con apoyo tecnológico variado- Coordinación de actividades y participaciones- Discusión dirigida
Aplica la metodología de la orientación educativa en las funciones de investigación e intervención.	<ul style="list-style-type: none">- Organizar equipos de trabajo- Estudio de casos- Aprendizaje basado en problemas
Analiza la importancia de la aplicación de la orientación educativa en proyectos de investigación e intervención desde un enfoque interseccional e intercultural.	<ul style="list-style-type: none">- Dirección de propuestas de intervención- Dirección de propuestas de investigación

Nota: Elaboración propia, adaptado de Dirección General de Desarrollo Académico e Innovación Educativa. (2013, p. 85).

A manera de recapitulación de los referentes teóricos, conceptos y taxonomías expuestos en líneas anteriores; así como reconsiderando la unidad de competencia planteada en este documento, se integran a continuación todos los saberes teóricos, heurísticos y axiológicos identificados y que promueven la formación integral del estudiante de pedagogía (ver Tabla 5).

Tabla 6. Promoción y articulación de saberes para la formación del profesional de la pedagogía desde un enfoque holista

Micro unidad de competencia	Estrategias de enseñanza
Distingue las áreas de intervención de la orientación educativa y social: Procesos de enseñanza y aprendizaje; psicosocial y académico-profesional.	<ul style="list-style-type: none">- Exposición con apoyo tecnológico variado- Coordinar actividades y participaciones- Discusión dirigida
Relaciona las áreas de intervención con los campos de acción de la orientación educativa y social: Escolar, sociocomunitario y el de las organizaciones o empresarial.	<ul style="list-style-type: none">- Organizar equipos de trabajo- Fomentar la investigación- Aprendizaje basado en problemas
Analiza los campos de acción de la orientación educativa, psicopedagógica y profesional en la formación del profesional de la pedagogía desde los enfoques holista e inclusivo.	<ul style="list-style-type: none">- Aprendizaje basado en proyectos- Dirección de proyectos pedagógicos holistas- Estrategia innovadora: Comprensión de la diversidad, integralidad, unicidad y complejidad de la realidad de los estudiantes.

Nota: Elaboración propia, adaptado de Dirección General de Desarrollo Académico e Innovación Educativa. (2013, p. 85).

Finalmente, se identifican las evidencias y criterios de desempeño que se desprenden de la unidad de competencia, así como los medios de evaluación. Las evidencias de desempeño describen las condiciones cuyo estado permite juzgar que la competencia efectivamente fue lograda, los criterios, por su parte, describen los requisitos de calidad para el resultado obtenido en el desempeño (Acosta et al, 2005).

Tabla 7. Evidencias, criterios y medios de evaluación de la unidad de competencia

Micro unidad de competencia	Evidencia de desempeño	Criterios de evaluación	Medios de evaluación
Distingue entre las funciones de investigación e intervención de la orientación educativa.	- Cuadro comparativo de la importancia de la orientación educativa en las funciones de investigación e intervención.	-Suficiencia -Pertinencia -Claridad	-Lista de cotejo
Aplica la metodología de la orientación educativa en las funciones de investigación e intervención.	-Diagnóstico de problemas de orientación educativa para su investigación e intervención.	-Pertinencia -Eficiencia -Claridad	-Lista de cotejo
Analiza la importancia de la aplicación de la orientación educativa en proyectos de investigación e intervención desde un enfoque interseccional e intercultural.	-Propuesta de investigación o intervención con enfoque intercultural e interseccional.	-Claridad -Coherencia -Pertinencia	-Rúbrica

Nota: Elaboración propia, adaptado de Dirección General de Desarrollo Académico e Innovación Educativa. (2013, p. 85).

Referencias

- Acosta, E., Aguirre, M., Barradas, M., Echazarreta, I., Medina, N., y Mota, I. (2005). *Guía para el diseño de proyectos curriculares, con el enfoque de competencias*. Xalapa: Universidad Veracruzana. <https://www.uv.mx/dgdaie/files/2012/11/Guia-metodologica.pdf>
- Asociación Mexicana de Profesionales de la Orientación [AMPO]. (2020). Antecedentes. <https://www.ampo.org.mx/page1.html>
- Bisquerra, R. (1998). *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. Barcelona: Praxis.
- _____. (2006). Orientación psicopedagógica y educación emocional. *Estudios sobre Educación*, 11, 9-25. <https://dadun.unav.edu/bitstream/10171/9208/1/Ea.pdf>
- _____. (2012). Orientación, tutoría y educación emocional. Editorial Síntesis. <https://www.sintesis.com/data/indices/9788499589251.pdf>
- Budar-Jiménez, L., Meseguer-Galván, S., Ceballos-Romero, D., Mateos-Cortés, L., y Gunther, D. (2022). Interculturalidad e interseccionalidad en la educación superior: hacia una normatividad diversificada para la Universidad Veracruzana. *Eduscientia. Divulgación de la ciencia educativa*, 5(10), 141-160. <https://www.eduscientia.com/index.php/journal/article/download/198/115>
- Crenshaw, K. (1993). Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence against Women of Color. *Stanford Law Review*, 43(6), 1241-1299. <https://doi.org/10.2307/1229039>

Dirección General de Desarrollo Académico e Innovación Educativa. (2013). *Guía metodológica para la elaboración de programas de Experiencia Educativa, con el enfoque de competencias, para el área de Formación de Elección Libre (AFEL)*. Xalapa: Universidad Veracruzana. <https://www.uv.mx/dgdaie/files/2018/09/guia-para-la-elaboracion-de-programas.pdf>

. (2023). *Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y Tecnologías del Aprendizaje y del Conocimiento (TAC)*. Xalapa: Universidad Veracruzana. <https://www.uv.mx/dgdaie/tecnologias-de-la-informacion-y-la-comunicacion-tic-y-tecnologias-del-aprendizaje-y-del-conocimiento-tac/>

Facultad de Pedagogía. (2016). *Estructura curricular del Plan de Estudios 2016*. Xalapa: Universidad Veracruzana. <https://www.uv.mx/pedagogia/files/2020/10/Folder-Plan-de-estudios-2016.pdf>

Ferreiro, A. (2002). *Investigación educativa: ¿intervención o experiencia?* *Tramas*, 18(19), 25-152.

Iafrancesco, G. (2015). *Modelo Pedagógico Holístico Transformador: fundamentos, dimensiones, programas y proyectos en la Escuela Transformadora*. Coripet Editorial.

Grañeras, M., y Parras, A. (Coord.). (2009). *Orientación educativa: fundamentos teóricos, modelos institucionales y nuevas perspectivas*. Madrid: Gobierno de España-Ministerio de Educación, Política Social y Deporte.

Parras, A., Madrigal, A., Redondo, S., Vale, P., y Navarro, E. (2009). *Orientación educativa: fundamentos teóricos, modelos institucionales y nuevas perspectivas*. Madrid: Gobierno de España-Ministerio de Educación, Política Social y Deporte.

Revista mexicana de Orientación Educativa [REMO]. (2022). Revista Mexicana de Orientación Educativa. <https://remo.ws/>

Sanchiz, M. (2008). *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. Castellón de la Plana: Universitat Jaume I. <https://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/23882/s4.pdf?sequence=6>

Santana, V. (2003). *Orientación educativa e intervención psicopedagógica. Cambian los tiempos, cambian las responsabilidades profesionales*. Madrid: Pirámide.

Stenhouse, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Morata. [http://www.terras.edu.ar/biblioteca/1/CRRM_Stenhouse_Unidad_1\(1\).pdf](http://www.terras.edu.ar/biblioteca/1/CRRM_Stenhouse_Unidad_1(1).pdf)

Torres, A. (2017). *Intervención e investigación educativa*. Milenio. <https://www.milenio.com/opinion/alfonso-torres-hernandez/apuntes-pedagogicos/intervencion-e-investigacion-educativa>

Touriñán, J. (2011). *Intervención Educativa, Intervención Pedagógica y Educación: La Mirada Pedagógica*. *Revista portuguesa de pedagogía*, 2083-307.

UNESCO. (2005). *Convención sobre la Protección y Promoción de la Diversidad de las Expresiones Culturales*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000142919_spa

Universidad Veracruzana. (2023a). Convocatoria área académica región Xalapa. Xalapa: Universidad Veracruzana. <https://www.uv.mx/convocatorias/files/2022/11/CONVOCATORIA-AREA-ACADEMICA-REGION-XALAPA.pdf>

_____. (2023b). *Guía para el Examen de Oposición*. Xalapa: Universidad Veracruzana. <https://www.uv.mx/convocatorias/files/2023/05/Guia-ExOP-PTC-202401.pdf>

_____. (2023c). Plataformas académicas. Xalapa: Universidad Veracruzana. <https://www.uv.mx/plataformasacademicas/>

Vuelvas, B. (2004). La investigación en orientación educativa. *REMO*, 3, 3-8. <https://remo.ws/remo-3/>

El Modelo ABCD del Conafe: características y efectos para la educación básica rural

Carlos Guillermo Rossainz Méndez

<https://orcid.org/0000-0002-7719-5147>

Arixbeth Sánchez García

<https://orcid.org/0009-0009-9296-0159>

Resumen

El siguiente artículo ofrece un análisis del modelo educativo ABCD (Aprendizaje Basado en la Colaboración y el Diálogo) aplicado por el Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe) entre 2016 y 2023, con el objetivo de asistir las necesidades educativas en las comunidades rurales y marginadas de México, que son de tipo multigrado. Por ello se examinan su implementación, fundamentos pedagógicos y sus desafíos.

Este trabajo se desarrolla a partir de una revisión documental, basada en fuentes oficiales del Conafe, investigaciones académicas y observaciones directas en aulas comunitarias durante el periodo de aplicación del modelo. Dichas observaciones permiten distinguir las estrategias fundamentales del modelo, como las comunidades de aprendizaje, las redes de tutoría y su aplicación en la práctica.

A pesar de la autonomía estudiantil y el aprendizaje colaborativo que promovió el Modelo ABDC, su implementación estuvo condicionado por factores operativos y estructurales. Algunas de las principales limitaciones identificadas son: la escasez de recursos didácticos, precariedad en infraestructura y una formación deficiente de los Líderes para la Educación Comunitaria (LEC). Asimismo, la presencia de prácticas pedagógicas tradicionales, lo que mermó la eficacia del modelo.

En este sentido, se argumenta que, a pesar de las limitaciones, el Modelo ABCD consiguió vincular la educación con los contextos comunitarios y territoriales, promoviendo la participación activa de los estudiantes en su entorno y aprendizajes significativos. Analizar este modelo educativo ofrece reflexiones importantes sobre las dificultades que enfrentan las iniciativas educativas en los contextos rurales y marginados, además, enfatiza la necesidad de adaptar y ajustar las políticas educativas a la realidad local, para garantizar una educación equitativa, inclusiva y de calidad.

Palabras clave: Educación rural, escuelas multigrado, Conafe, aprendizaje colaborativo.

Abstract

The following article offers an analysis of the ABCD (Collaborative and Dialogue-Based Learning) educational model implemented by the National Council for Educational Development (CONAFE) between 2016 and 2023, with the aim of addressing the educational needs of rural and marginalized communities in Mexico, which are typically multigraded. Therefore, its implementation, pedagogical foundations, and challenges are examined.

This work is based on a documentary review of official CONAFE sources, academic research, and direct observations in community classrooms during the model's implementation period. These observations allow us to identify the model's fundamental strategies, such as learning communities and tutoring networks, and their practical application.

Despite the student autonomy and collaborative learning promoted by the ABCD Model, its implementation was conditioned by operational and structural factors. Some of the main limitations identified are: a shortage of teaching resources, inadequate infrastructure, and insufficient training for Community Education Leaders (CELs). Additionally, the persistence of traditional teaching practices diminished the model's effectiveness.

In this regard, it is argued that, despite its limitations, the ABCD Model successfully linked education to community and territorial contexts, promoting active student participation in their environment and meaningful learning. Analyzing this educational model offers important insights into the challenges faced by educational initiatives in rural and marginalized contexts. Furthermore, it emphasizes the need to adapt and adjust educational policies to local realities to ensure equitable, inclusive, and quality education.

Keywords: Rural education, multigrade schools, Conafe, collaborative learning.

Introducción

Garantizar el derecho a la educación en los territorios rurales ha sido uno de los grandes desafíos de la educación pública en México. Esta encomienda ha desencadenado diversas estrategias, modelos, pedagogías y políticas, lo que históricamente significa un amplio cúmulo de acciones, duraderas o efímeras, que requieren su documentación y análisis. Tal es el caso del modelo conocido como Aprendizaje Basado en la Colaboración y el Dialogo (ABCD) del Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe), implementado entre 2016 y 2023, el cual requiere ser analizado en cuanto a sus procesos y resultados en miras de fortalecer la enseñanza básica en contextos rurales.

El Modelo ABCD estaba diseñado para escuelas multigrado, un tipo de organización escolar donde el profesor enseña dos o más grados simultáneamente (Vargas, 2003). Específicamente, los planteles del Conafe se denominan “centros de trabajo” y todos son unitarios, es decir, una o a veces dos figuras educativas atienden todos los grados según el nivel, ya sea preescolar, primaria o secundaria. Esta estrategia pedagógica pretendía establecer una relación tutora entre el aprendiz y el educador.

Su implementación tuvo diferentes impactos y resultados, en este sentido, en el presente documento tenemos por objetivo

describir la metodología y parte de los alcances del Modelo ABCD, mediante un estudio cualitativo construido desde una perspectiva documental encaminada a la contextualización del Conafe y del Modelo ABCD; y, desde observaciones de los procesos educativos del modelo a partir de nuestras experiencias como figura educativa del Conafe y como investigador sobre la cultura escolar en aulas multigrado.

En consecuencia, el texto está divido en tres partes: la primera, El Modelo ABCD del Conafe, que explica la función de Conafe en el cumplimiento del derecho a la educación y que define cómo se conforma y cómo se estructura el modelo; mientras que, en la segunda parte, Alcances del Conafe y del Modelo ABCD en la educación básica rural, se habla de los efectos, objetivos logrados y áreas de oportunidad del modelo; finalmente, se reflexiona sobre el fin del ABCD y su incidencia para la educación rural básica en México.

El Modelo ABCD del Conafe

El Conafe surgió en los años setenta, durante el sexenio de Luis Echeverría, en un México controvertido, entre la búsqueda de una relación entre Estado e iniciativa privada, con una economía expansiva, consiguiendo que los petroquímicos se convirtieran en uno de los ingresos dinámicos que proporcionaron crecimiento económico. Por otro lado, también hallamos un México con una gran diversidad de problemas sociales que demandaban cambios urgentes: uno de estos reclamos eran mejoras en la educación.

En tal contexto, el 11 de septiembre de 1971, por decreto presidencial y ante la negativa del magisterio por acudir a las localidades dispersas (Rockwell y Garay, 2014), se creó el Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe), como un organismo descentralizado, cuyo propósito era llevar educación a niños, niñas y adolescentes de poblaciones vulnerables que no podían contar con un servicio educativo de la Secretaría de Educación Pública (SEP). Entonces el naciente Conafe, implementó cursos comunitarios a través de figuras educativas llamadas “instructores”. En esta década, el organismo se agregó a la

ejecución de servicios escolares multigrado, pero su llegada representó una nueva forma de escuela rural y con ello, nuevos perfiles de maestros, comunidades estudiantiles diferentes, además de una nueva manera de organizar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Actualmente, el Conafe tiene presencia en 31 entidades federativas, desde su creación ha desempeñado un importante papel dentro del complejo Sistema Educativo Mexicano, implementando métodos pedagógicos innovadores, enfocados a mejorar la calidad educativa y en reducir la brecha de desigualdad entre zonas urbanas y rurales. Su misión, principalmente se ha centrado en proporcionar educación básica, además de promover la capacitación y desarrollo de las figuras educativas conocidas hoy como Educadores Comunitarios (EC), quienes desempeñan el papel de docentes.

Según información oficial, la misión de este organismo es hacer realidad el derecho a la educación. Desde su creación, ha llevado la educación inicial y básica, a los sectores rurales, marginados, migrantes y con rezago social. Cuando se habla de "llevar educación" nos referimos a que se encarga, además de asignar maestros, a proporcionar materiales (útiles escolares y libros de texto) e incluso construir planteles educativos en localidades donde la SEP no tiene presencia (Conafe, 2022). Cabe señalar que las funciones del Conafe rebasan lo curricular, pues también pretenden incidir en promover la participación comunitaria para la organización, instalación y mantenimiento de las escuelas, así como garantizar la seguridad de las figuras educativas y los estudiantes, además de promover la atención prioritaria a la dignidad y el respeto a la diversidad cultural de las comunidades.

Diversos estudios han ejemplificado las condiciones escolares de los planteles del Conafe, que no hacen más que reflejar la desigualdad educativa de nuestro país, pues las brechas entre los servicios educativos, públicos y privados, urbanos y rurales, continúan acrecentándose, siendo más perjudicadas las aulas multigrado: sin consideración en los modelos educativos,

ignoradas por las autoridades educativas y sin los recursos necesarios (humanos y materiales) para una educación integral (Medrano et al., 2019).

A lo largo de los años, el Conafe ha desarrollado estrategias diversas para cumplir con el derecho a la educación. Una de ella fue el modelo Aprendizaje Basado en la Colaboración y el Diálogo (ABCD), creado entre 2015 y 2016, cuya implementación general comenzó en el ciclo escolar 2016-2017 y se caracterizó por tener una estructura diferente al modelo educativo convencional de la SEP, pues este modelo se basaba en los principios de aprender a aprender a través de la colaboración y el diálogo, es decir, una educación horizontal que, en teoría, promovía la autonomía de los estudiantes.

Inicialmente el ABCD se sometió a un pilotaje sólo en siete estados: Chiapas, Veracruz, Puebla, Guerrero, Hidalgo, San Luis Potosí y Chihuahua, teniendo un plan específico por cada entidad federativa (ILCE, 2016a). En palabras de las autoridades del Conafe, el modelo buscaba llevar educación de calidad y personalizada a cada uno de sus estudiantes. Para lograr su objetivo trazaron dos estrategias clave: redes de tutoría y comunidades de aprendizaje. Dichas estrategias se basaron en la interacción entre personas, los procesos de comunicación y la generación de ambientes adecuados para el aprendizaje (ILCE, 2016b). Con esto se intentaba fortalecer el aprender a aprender y el aprender a convivir, es decir, generar un ambiente armónico de aprendizaje, donde los estudiantes desarrollaran óptimamente habilidades como la comprensión lectora, la expresión oral, el pensamiento racional matemático y la escritura. Según el Conafe, estos objetivos estaban cimentados en la enseñanza recíproca y la atención personalizada (Conafe, 2016a).

Este modelo apareció como la estrategia gubernamental para trasladar a las escuelas comunitarias el proyecto educativo del sexenio de Enrique Peña Nieto: Aprendizajes Clave para la Educación Integral. Según el discurso oficial, este modelo, entre otras cosas, contemplaba fomentar la autonomía curricular,

fortalecer la autonomía de gestión y adaptar las necesidades educativas a los contextos específicos (SEP, 2017).

De la misma manera, el ABCD formaba parte de la transformación integral del Conafe, la cual tenía cinco ejes: 1) Rediseño del modelo pedagógico multigrado; 2) Redefinición de los criterios de focalización; 3) Diversificación de la prestación de los servicios educativos; 4) Profesionalización de las figuras educativas; y, 5) Reorganización institucional (Conafe, 2016b). Gracias al éxito del pilotaje y al contexto de reestructuración interna, se decidió que para el ciclo escolar 2018-2019, se implementaría el modelo en todos los centros de trabajo del país (Conafe, 2018).

La implementación del modelo ABCD se dio en un contexto mexicano de reestructuraciones en la educación a nivel federal, estatal y local; de transformaciones en los espacios rurales; de problemas educativos, como la falta de equidad y la cobertura escolar; y de transición de régimen, del PRI a MORENA, de Peña Nieto a López Obrador, y del Modelo de Aprendizajes Clave a la Nueva Escuela Mexicana. A eso debe agregarse el confinamiento y cierre prolongado de las escuelas por la pandemia de COVID-19. El ABCD se presentó como un ejemplo de innovación educativa y su componente pedagógico se estableció en el “Marco Curricular de la educación comunitaria”, estructurándose con propósitos, rasgos de perfil de egreso, principios pedagógicos, ciclos de la relación tutora, la estructura curricular, Unidades de Aprendizaje Autónomo (UAA) y evaluación de los aprendizajes (Conafe, 2016b).

En cuanto a los contenidos, retomó los cuatro Campos Formativos de los Aprendizajes Clave: A) Lenguaje y comunicación, B) Pensamiento matemático, C) Exploración y comprensión del mundo social, y D) Exploración y comprensión del mundo natural. Estos Campos Formativos reunieron un total de 53 unidades de aprendizaje que integraban todos los contenidos del currículo oficial del sexenio 2012-2018. Para cada unidad, el modelo pretendía establecer comunidades de aprendizaje formadas por estudiantes de diferentes grados, donde unos actuaban como

tutores (Docente) y los otros como tutorados (Estudiantes/ Alumnos). Es importante recalcar que las UAA comprendían todos los niveles, desde Preescolar hasta Secundaria, aproximándose con diferente complejidad, pero su intención era abordarse simultáneamente por los diferentes niveles educativos.

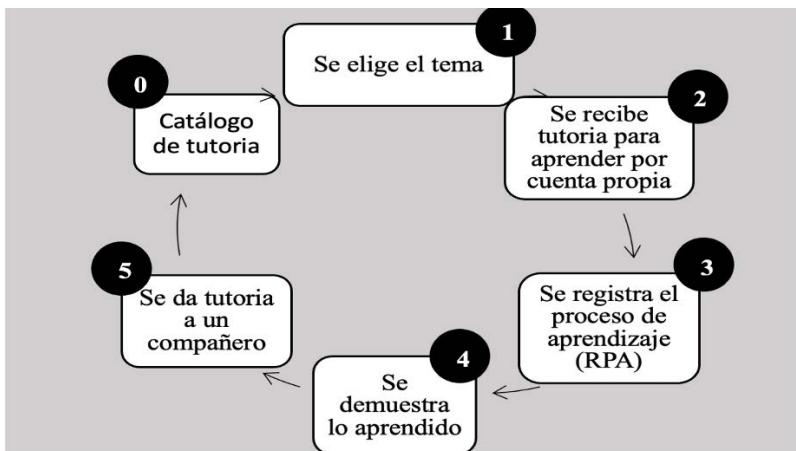
El modelo proponía un formato flexible en comparación con la educación convencional y estaba diseñado para ofrecer servicios educativos que pudieran adaptarse al contexto y condiciones de las comunidades rurales, marginadas y de muy alta marginación, esto facilitaría el trabajo de los EC que se enfrentaban con información limitada para el desarrollo de su práctica. Otros propósitos del ABCD fueron: atender la diversidad que se presentaba en las aulas para que así el alumnado tuviera las mismas oportunidades de aprender de forma autónoma; formar a los EC, fomentándoles que el aprendizaje debía estar basado en el diálogo y la colaboración; crear condiciones de respeto en el intercambio de opiniones y ritmos de aprendizaje, así como la colaboración y el interés personal por aprender; promover la reflexión y conciencia ciudadana, promoviendo participación activa de los estudiantes en sus comunidades, con responsabilidad y valores; y ofrecer una formación que recupere lo fundamental del currículo como la lectura, escritura, matemáticas, y el conocimiento científico y sociocultural (Conafe, 2016b).

Ahora, es importante mencionar los principios en que sustentaron al modelo ABCD, estos resultaron piedras angulares para su implementación, por ejemplo: solo ofrecer temas que se conocían con suficiencia; confiar en la capacidad que todos tienen para aprender; fomentar encuentros de aprendizaje cara a cara; mantener el diálogo tutor hasta lograr la comprensión deseada; brindar apoyo personal, adecuado a la situación particular de cada estudiante, según sus posibilidades, disposición y estilo de razonamiento propio; e intercambiar roles, de aprendiz a tutor, para compartir el conocimiento de la misma forma en la que se ha experimentado (Conafe, 2016b).

Otro elemento que conformaba al modelo ABCD era el ciclo de la relación tutora, un medio que, según Conafe, afirmaría la

calidad del proceso y resultados de la relación pedagógica entre el estudiante y el tutor. De acuerdo con el Marco curricular de la educación comunitaria modelo ABCD, el ciclo constaba de cinco fases o etapas, como se muestra en el siguiente esquema:

Figura1. Fases o etapas del modelo ABCD del Conafe



Nota: Elaboración propia a partir del esquema de López (2016).

Como se muestra en la imagen, el ciclo se iniciaba con: 1) el ofrecimiento de un catálogo de temas que previamente fueron estudiados con profundidad por el tutor, para que el tutorado eligiera uno de su interés; 2) se recibía tutoría para aprender por cuenta propia, ésta se basaba en el diálogo y preguntas que guiarían al alumno a realizar una exploración inicial del tema, construir comprensiones, integrar saberes y explicitar los aprendizajes; 3) se documentaba mediante un escrito llamado "Registro del Proceso de Aprendizaje (RPA)", en él se registraba el proceso seguido para alcanzar la compresión, organizando ideas, externando dudas y anotando hallazgos. Se recomendaba que se realizara cuando el alumno considerara propio el aprendizaje, uno de los mayores desafíos de este momento fue la reconstrucción mental que le permitió al alumno llegar de "lo conocido a lo

desconocido”; 4) el momento de la demostración pública no solo actuaba como evidencia de aprendizaje, sino que también determina si el aprendiz estaba listo para ser tutor en ese tema en específico. Había tres preguntas guía: ¿Qué quería entender o resolver? ¿Qué dificultades de comprensión encontré? ¿Cómo las resolví? ¿Qué entendí o cuál fue la respuesta que encontré?; y, 5) los temas aprendidos por el alumno se integraban en su “catálogo de temas” sobre los que estaba capacitado para ofrecer tutoría a otros.

El RPA y la demostración pública eran componentes cruciales en la evaluación, ya que describían los procedimientos que se siguieron, lo que se aprendía y cómo se aprendía. En síntesis, constituyan una evidencia de aprendizaje. Se podía evaluar el aprendizaje de todo el tema revisando el RPA y mediante su exposición oral en la demostración pública. Además, el cambio de rol generaba una polivalencia en el aprendizaje. De acuerdo con Santiago Rincón-Gallardo (2012), la rotación de roles hacía visible el proceso de aprendizaje, mostraba las propias dificultades, desarrollaba nuevos aprendizajes y contribuía a obtener/aumentar la confianza en sí mismo.

La tutoría entre colegas facilitaba la compresión del tema y tenía doble propósito: el primero, daba pauta para crear una situación que permitía al tutor fortalecer sus estrategias de comprensión al enfrentarse a un esquema de pensamiento diferente, poniendo a prueba sus niveles de experiencia de aprendizaje y ayudaba a que el compañero aprendiera el tema; el segundo, era organizativo, ya que la relación tutora implicaba atención personalizada, algo que sería imposible para un solo docente (López, 2016). De esta forma, todos aprendían de todos, los roles de enseñanza y aprendizaje entre tutor y tutorado se reconfiguraban, creando una comunidad orientada a aprender y compartir.

Según Mejía, Pérez y Frausto (2016), la relación tutora era fundamental en el modelo ABCD, para el aprendiz, porque estimulaba el interés personal, el conocimiento previo, el progreso a su propio ritmo, fomentaba la investigación, desarrollaba la

escritura, estimulaba la autonomía, la expresión oral y cambio de rol; mientras, para el tutor, impulsaba el conocimiento profundo, le ayudaba a identificar saberes previos, utilizaba métodos interactivos, hacia intervención estratégica, establecía relación afectiva y realizaba acompañamiento constante.

Podemos observar que en las redes de tutoría (RT), las prácticas educativas se basaban en la interacción horizontal entre tutor y aprendiz. En esta relación no jerárquica, se expresan los procedimientos de aprendizaje, permitiendo que cada aprendiz se apropie de ellos como una herramienta que utilizará al convertirse en tutor. Una de sus características esenciales era el “aprendizaje desde el error”, que implicaba usar los errores del estudiante como una herramienta para fortalecer su aprendizaje. El error permitía al estudiante analizar la secuencia que utilizó y, a través de la comparación, comprender la diferencia entre el error y el acierto. El tutor debía asegurarse de que el estudiante identificara los elementos específicos que lo llevaron a un error y, si es necesario, replantar su enfoque para alcanzar el objetivo del estudio.

Como mencionamos en la introducción, todas las escuelas de Conafe son multigrado, es decir, se encuentran estudiantes de diferentes grados en un mismo salón. Dependiendo del número de EC (docentes) las escuelas pueden ser unitarias, bidocentes o tridocentes. Sin embargo, esta clasificación solo muestra una condición y no la característica primordial: la heterogeneidad de los estudiantes. Atender la heterogeneidad del alumnado implica que los docentes comiencen sus intervenciones pedagógicas desde el nivel en que se encuentran sus alumnos, en lugar de seguir un currículo homogéneo para todos. Este enfoque reconoce las diferencias individuales en aptitudes, intereses y perfiles de los estudiantes (Tomlinson, 2008).

Para implementar este enfoque, los docentes debían proporcionar oportunidades de aprendizaje que fomentaran el involucramiento activo y permitieran a los estudiantes aprender a su propio ritmo. Según Vosniadou (2006), esto incluye la participación activa

y constructiva del estudiante y dar tiempo suficiente para la práctica. Aprender es una tarea cognitiva compleja que requiere tiempo y práctica para construir experiencia. También es crucial considerar las diferencias individuales y de desarrollo, ya que los niños aprenden mejor cuando sus diferencias son tomadas en cuenta. Este tipo de prácticas rompe con la "gramática escolar" del sistema educativo tradicional, que organiza el currículo y los materiales bajo la premisa de la homogeneidad entre estudiantes de la misma edad (Tyack y Cuban, 2002).

Efectos del Conafe y del Modelo ABCD en la educación básica rural

En el 2021, Gabriel Cámara, director general de Conafe expresó que la institución, tras regresar del confinamiento producto de la pandemia de COVID-19, atendía a más de 290,366 niñas, niños y adolescentes en las zonas de alta y muy alta marginación, en donde se asentaban los 32 mil 869 servicios educativos ubicados en 36 mil 414 localidades de 2 mil 157 municipios (Conafe, 2021b). Para el 2022, de acuerdo con la matriz de datos del Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL), Conafe ejerció un presupuesto de 5,269 mdp y para 2023 le fueron aprobados 5,739 mdp, con tal presupuesto la meta planeada de servicios en operación fue de 87.56% en 2021 y 91.62 para 2022, teniendo una meta alcanzada de 86.29% y 89.11% respectivamente. En relación con los beneficiarios (alumnado) Conafe tenía proyectado una incorporación del 100% en ambos años, 2021 y 2022, sin embargo, solo alcanzó un 85.53% y 72.89%, es decir bajaron las inscripciones en un año (CONEVAL, 2023).

Respecto al abandono escolar, es un hecho que ha aumentado en nivel secundaria, pues en 2021 solo se registró 8.81%, pero en 2022 aumentó, alcanzando un 11.36%, los motivos que incitan a esta decisión, en muchos casos, son de índole económica, ante la escasez monetaria se abandona la escuela para entrar al mundo laboral; en otros casos ocurre por decisión propia; a veces también

inciden los sentidos familiares que rechazan la importancia de estudiar y por lo tanto dejan de apoyar las trayectoria escolares de los menores. En el nivel primaria, las estadísticas respiran del abandono escolar, se pasa de un 14.3% en 2021, que en 2022 bajó a un 9.61% (CONEVAL, 2023).

En las tasas de eficiencia terminal se logró tener avances, por cada cien alumnos de nuevo ingreso, inscritos tantos ciclos escolares atrás como dure el nivel o tipo educativo en cuestión, se obtuvo un 31.03% y 29.7% para 2021 y 2022 en nivel secundaria, esto a pesar del abandono escolar alto que presentó este nivel educativo. En el caso de primaria, también hubo logros, en 2021 se obtuvo un 87.25% y en 2022 un 91.77% (CONEVAL, 2023).

A más de 50 años de su creación, se han realizado algunos análisis de los resultados educativos y los componentes de este organismo educativo. De acuerdo con los datos arrojados por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), Conafe presenta una menor tasa de eficiencia terminal y un bajo resultado en la prueba de logro educativo. El Plan Nacional para la Evaluación (PLANEA) muestra que la mayoría de la población estudiantil atendida por Conafe se encuentra en los niveles más bajos, nivel I y II en las dos áreas analizadas: lenguaje y comunicación, y matemáticas. Schmelkes y Águila (2019) asocian estos bajos resultados con el contexto de las comunidades que están en alta y muy alta marginación, pues aproximadamente un 83.5%, y un 58% se encuentran en zonas aisladas.

Otros de los factores que se han asociado con los bajos niveles de aprendizaje radica en la figura de los Educadores Comunitarios (EC); se observó que desconocen cómo se utilizan las diferentes estrategias de enseñanza de los modelos y es hasta el momento de la práctica que los EC adquieren las habilidades (Herrera y Mijangos, 2018). En relación con el modelo de Aprendizaje Basado en la Colaboración y el Diálogo (ABCD) se ha destacado el impulso hacia una autonomía estudiantil, trabajo colaborativo y desarrollo de competencias de investigación. Sin embargo, se ha detectado la coexistencia de prácticas pedagógicas tradicionales que entran en conflicto con las actuales.

Uno de los aspectos destacados en este contexto es la formación de los Líderes para la Educación Comunitaria (LEC). Estudios sobre el perfil del instructor comunitario de Conafe revelan que estos educadores a menudo desconocen el uso de estrategias de enseñanza constructivistas y muchos no logran comprender plenamente la magnitud de su labor, teniendo una débil autopercepción como agentes transformadores. En una investigación realizada por Herrera y Mijangos (2018) sobre los procesos de formación pedagógica e identidad profesional de los LEC, se concluye que estos jóvenes adquieran habilidades para la docencia principalmente a través de la práctica, más que durante las etapas de formación inicial y continua. Además, se sugiere que el ejercicio de la docencia a este nivel impacta en la construcción de su identidad como líderes comunitarios. Desde una perspectiva complementaria, Abós et al. (2021) señalan que la resignificación de la identidad profesional de los maestros rurales es crucial para visibilizar el papel que desempeñan las escuelas en estos contextos.

Aunado a las cifras ofrecidas por estudios cuantitativos y los hallazgos arrojados por la literatura especializada, también contamos con conocimiento cotidiano sobre las dinámicas del Modelo ABCD. Entre 2019 y 2023 pudimos observar la didáctica en aulas de preescolar, primaria y secundaria comunitaria ubicadas en el centro de Veracruz. Esa experiencia permitió percibirnos que en cierta medida se empleaban las directrices del ABCD, eso se debía a una mayor atención a las indicaciones que marcaban las autoridades estatales de la institución y a los lineamientos del mismo modelo ABCD por parte de los LEC. El trasfondo era el importante control institucional por parte de la delegación estatal del Conafe, que contaba con diversas asesorías y seguimiento al trabajo de las figuras educativas, quienes eran visitados por el tutor, debían acudir constantemente a la coordinación regional y tenían que responder diversos formatos de seguimiento.

En las prácticas observadas se presenciaron dinámicas variopintas, pero la actividad estelar eran los estudios de la UAA, a la que dedicaban de una a dos horas. Con las UAA, lo estudiantes se

apoyaban entre ellos y promovían la colaboración. Es posible afirmar que el Modelo ABCD era intermitente, pudo observarse que en algunas aulas se priorizaba el trabajo individual, cada estudiante iba avanzando según su grado de comprensión y el docente fungía como un tutor que estaba ahí para aclarar dudas. Pero también era un hecho que en algunas aulas se promovían estrategias de enseñanza-aprendizaje que diluían al Modelo ABCD ya que estaban vinculadas con la docencia tradicional graduada, por ejemplo, la excesiva exposición oral del docente, trabajo individual sin redes de tutoría, estímulos conductistas a quienes concluían primero la actividad, escaso diálogo grupal con fines de aprendizaje y siempre figuraba el docente como protagonista del proceso.

Cotidianamente, el Modelo ABCD se veía impedido, en primer lugar, por el arraigo de las dinámicas graduadas y tradicionales en los docentes; en segundo, por la precariedad del mobiliario escolar, falta de espacios recreativos y limitaciones de infraestructura que representaban un impedimento para un ambiente escolar idóneo y una constante histórica de las escuelas comunitarias; tercero, la falta de centros de indagación documental para complementar las actividades y materiales en el aula; y cuarto, la escasa cantidad de materiales didácticos, pues en la secundaria comunitaria se limitaban a recibir cuadernillos basados en los campos formativos del Modelo ABCD, que sólo eran guías de trabajo mas no fuentes de información, y los libros de texto disponibles no eran suficientes para toda la comunidad estudiantil.

Juárez y Lara (2018) identificaron varias fortalezas del ABCD, como el fomento de la autonomía de los alumnos, el trabajo colaborativo y el desarrollo de competencias investigativas. Sin embargo, también observaron la coexistencia de prácticas pedagógicas tradicionales que competían con las innovadoras. Además, percibieron una brecha entre la escuela y los padres de familia, quienes esperaban que sus hijos realizaran tareas tradicionales como prueba de que están aprendiendo, lo que dificulta la comprensión y aceptación del modelo. En un estudio

realizado en el estado de Hidalgo, Contreras (2019) encontró que la implementación del modelo ABCD enfrenta desafíos debido al marcado rezago escolar en las comunidades, la alta presencia de estudiantes con necesidades especiales y la renuencia de los jóvenes a asumir un papel más autónomo en su proceso educativo.

A pesar de todo, hasta la fecha no se dispone de información sistemática para evaluar la eficacia del Conafe y sus modelos, lo que subraya la necesidad de examinar su operatividad en contextos específicos. Esto es fundamental, dado que se trata de una iniciativa nacional para ofrecer servicios educativos en comunidades que no tienen acceso al sistema educativo oficial (INEE, 2019). Asimismo, la figura de los LEC es preocupante, considerando la formación limitada y el precario apoyo económico que reciben para enfrentar las altas exigencias de la educación en zonas rurales y urbano-marginales.

Reflexión final

A partir de 2023, el Consejo Nacional de Fomento Educativo decidió finalizar la implementación del Modelo ABCD, para ser sustituido por el modelo denominado de Relación Tutora, que da prioridad al vínculo profesor-estudiante, buscando un aprendizaje horizontal a través del diálogo (Conafe, 2023).

Los alcances del modelo analizado deben pensarse en función con el panorama nacional de las escuelas multigrado, un tipo de organización escolar históricamente relegado y que a pesar de los esfuerzos por desarrollar estrategias específicas sigue expresando notables deficiencias en cuanto al logro de aprendizajes. El fracaso del ABCD trasciende su diseño y las limitantes para los docentes, entonces tiene que pensarse desde una perspectiva diacrónica, exemplificada en la historia de Conafe, organismo que fue creado para aquellas localidades rechazadas por la SEP e históricamente marginadas. Pero también una mirada sincrónica que tome en cuenta carencias de infraestructura, los maestros sin formación para lo multigrado y el olvido por parte de las autoridades educativas federales.

De manera general, el modelo ABCD, aunque concebido como un ideal pedagógico, enfrentó desafíos significativos. Estos desafíos incluyen la falta de fuentes de consulta en las comunidades, el desconocimiento de estrategias pedagógicas necesarias para asegurar una progresión gradual por niveles, y la falta de alineación entre los contenidos del modelo y el currículo oficial. Esta situación obliga a pensar en la apropiación del modelo por parte de los Líderes para la Educación Comunitaria (LEC), quienes a menudo realizan modificaciones pedagógicas a su criterio, lo que termina socavando los principios fundamentales del modelo. En este contexto, el pedagogo argentino Pablo Gentili señaló que, aunque durante la segunda mitad del siglo XX los países de América Latina lograron gradualmente la cobertura universal en la educación básica, las poblaciones con menos recursos siguen siendo excluidas del derecho a una educación de calidad. Gentili (2009) describe este fenómeno como una dinámica de «exclusión incluyente», donde los mecanismos de exclusión educativa se transforman para perpetuar la desigualdad en el acceso a los beneficios educativos.

Además, tanto la UNESCO como la OCDE coinciden en que para garantizar una educación de calidad es crucial atraer y retener a los mejores docentes en el sistema escolar. Esto implica elevar el estatus de la profesión docente, modernizar la carrera profesional y asignar a los docentes mejor preparados a los entornos más desafiantes. Este es un aspecto controvertido del modelo ABCD, ya que, aunque la figura del LEC es esencial para atender a la población rural y urbano-marginal dispersa de México, también es un punto de debate respecto a la capacidad de ofrecer una educación de calidad para todos.

No obstante, es importante reflexionar sobre la importancia y el legado del Modelo ABCD. Un punto de partida es reconocer que permitió la vinculación escuela-comunidad-territorio. El sitio web oficial del Conafe señaló que “la Educación Comunitaria [...] se enfoca a atender las necesidades de aprendizaje de los habitantes de las comunidades rurales y consolidar espacios educativos como centros de aprendizaje que impulsan el desarrollo

comunitario” (Conafe, 2022). Vale decir que el modelo implicó procesos extracurriculares para incidir en la realidad cultural de la población, propiciando la participación y organización comunitaria desde la escuela (Conafe, 2000). Empíricamente observamos cómo los EC organizaban cada año un proyecto para la mejora local, y según el territorio, el nivel de participación local variaba.

Otro aporte radica en la consolidación de las redes de tutoría, las cuales estimulan el aprendizaje colaborativo, el aprender a aprender, el diálogo y el convivir en diferentes territorios. Esta propuesta puede desarrollarse en escenarios escolares rurales, indígenas y urbanos, multigrado o graduados, para generar nuevas experiencias de aprendizaje que promuevan el reconocimiento de la diversidad.

Vale la pena entender al Modelo ABCD como parte de una serie de reestructuraciones a la educación, que en su momento sirvió para hacer una revisión de los elementos curriculares que se armonizaban con la política educativa en el México del sexenio 2012-2018. Así el Conafe desarrolló nuevos materiales, un nuevo rol de los docentes y construyó innovadoras estrategias de aprendizaje, cuyo alcance, triunfo o fracaso, dependieron más de las condiciones estructurales del país, el sistema educativo y el modelo económico, que de la labor del LEC, precarizado y someramente capacitado, y la disposición de la comunidad.

Cerramos este texto enfatizando sobre la necesidad de analizar complejamente las experiencias cotidianas de relegación experimentadas en el Conafe, tomando en cuenta a los actores involucrados, el modelo educativo y las condiciones institucionales, buscando entender por qué modelos bien intencionados y diseñados como el reseñado en este texto no alcanzan a cumplir todos sus cometidos.

Referencias

- Abós, P., Boix, R., Domingo, L., Lorenzo, J. y Rubio, P. (2021). *El reto de la escuela rural. Hacer visible lo invisible*. Grao.
- Contreras, Y. (2019). *Retos y perspectivas de la formación inicial del líder para la educación comunitaria del Conafe*. [Tesis de grado en Ciencias de la Educación], Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. Repositorio institucional. <http://dgsa.uaeh.edu.mx:8080/bibliotecadigital/handle/231104/2215>
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (2022). *Informe de Evaluación de la Política de Desarrollo Social 2022*. CONEVAL.
- Consejo Nacional de Fomento Educativo. (2000). *Lineamientos generales para la operación de los programas educativos*. Conafe.
-
- _____. (09 de noviembre de 2016a). "El Modelo ABCD del Conafe responde a los retos educativos que dicta la OCDE: Dalila López" en Conafe. Prensa. <https://www.gob.mx/conafe/prensa/el-modelo-abcd-de-conafe-responde-a-los-retos-educativos-que-dicta-la-ocde-dalila-lopez>
-
- _____. (2016b). *Marco curricular de la educación comunitaria. Modelo ABCD. Aprendizaje basado en la colaboración y el diálogo*. Conafe
-
- _____. (02 de septiembre de 2021) Atiende Conafe a más de 290 mil alumnas y alumnos en el regreso a clases presenciales. Conafe. Prensa. <https://www.gob.mx/conafe/articulos/atiende-conafe-a-mas-de-290-mil-alumnas-y-alumnos-en-el-regreso-a-clases-presenciales?idiom=es>

-
- _____ . (02 de mayo de 2022). *¿Qué es el Conafe?* Gobierno de México. Sitio Web. Recuperado 17 de diciembre de 2024 <https://www.gob.mx/conafe/acciones-y-programas/consejo-nacional-de-fomento-educativo-26554>
- Gentili, P. (2009). *Tres argumentos acerca de la crisis de la educación media en América Latina*. UNESCO
- Herrera, D. y Mijangos, J. C. (2018). Formación pedagógica y construcción de identidad en Líderes educativos comunitarios del Conafe. *Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 4(1), 375-392. <https://www.rediech.org/ojs/2017/index.php/recie/article/view/303>.
- Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa. (2016a). *Asesoría para fortalecer el ABCD desde la perspectiva de su aporte al modelo multigrado*. ILCE
-
- _____ . (2016b). *Asesoría técnica para la gestión pedagógica del nuevo modelo de educación básica comunitaria*. ILCE
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2019). *Directrices para mejorar la educación multigrado*. INEE.
- Juárez, D. y Lara, E. S. (2018). Procesos de enseñanza en escuelas rurales multigrado de México mediante comunidades de aprendizaje. *Tendencias Pedagógicas*, 31, 149-163. <https://doi.org/10.15366/tp2018.31.009>
- López, D. (2016). La relación tutora y la mejora del aprendizaje. *Revista RED* 1(3), 7-20 <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/Red03-1PDF.pdf>.

- Medrano V., García, L., Ramos E., Pérez, M., Robles, H. (2019). Presencia y evolución del número de escuelas multigrado en México: preescolares y primarias generales e indígenas, telesecundarias y secundarias para migrantes en S. Schmelkes y G. Águila (eds.). *La educación multigrado en México*, (pp. 41-74). INEE.
- Mejía, F., Pérez, I., y Frausto, A. (2016). *Ánalisis de la propuesta de gestión pedagógica del nuevo modelo de educación comunitaria*. ILCE.
- Rincón-Gallardo, S. (2012). *Redes de tutoría académica*. SEP.
- Rockwell, E. y Garay, C. (2014). "Las escuelas unitarias en México en perspectiva histórica: un reto aún vigente". *Revista Mexicana de Historia de la Educación*. II, 3, 1-24.
- Secretaría de Educación Pública. (2017) *Aprendizajes clave para la educación integral*. SEP.
- Schmelkes, S. y Águila, G. (Coords.) (2019). *La educación multigrado en México*. INEE. https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/La-Educaci%C3%B3n-Multigrado_BIS.pdf.
- Tomlinson, C. A. (2001). *El aula diversificada: dar respuestas a las necesidades de todos los alumnos*. Bolsillo-Octaedro.
- Tyack, D. y Cuban, L. (2001). *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*. Fondo de Cultura Económica.
- Vargas, T. (2003). *Escuelas MULTIGRADOS: ¿cómo funcionan? reflexión a partir de la experiencia evaluativa del proyecto escuelas multigrado innovadas*. UNESCO
- Vosniadou, S. (2006). *¿Cómo aprenden los niños?* Academia internacional de educación. Revista Calidad educativa.

Guadalupe Álvarez Naveda: pionera de la Educación Especial en Veracruz

Julieta Arcos Chigo

<https://orcid.org/0000-0002-3279-5106>

Resumen

El objetivo de este escrito es reflexionar en torno al origen de la Educación Especial en el estado de Veracruz a través de un breve asomo a la labor profesional de la maestra Guadalupe Álvarez Naveda, quien es considerada una pionera en este ámbito. Para alcanzar el objetivo planteado, primeramente, se bosqueja el contexto histórico de la Educación Especial en México con la finalidad de destacar algunas coyunturas de su tiempo. El referido marco histórico permitirá, en segundo lugar, proceder para abordar la trayectoria profesional que la llevó a ser considerada una de las precursoras en la Educación Especial en Veracruz, con base en los aportes que realizó en cuanto a enfoques y metodologías en esta área de la educación.

Palabras claves: Educación Especial, políticas educativas, Veracruz.

Abstract

The objective of this article is to reflect on the origins of Special Education in the state of Veracruz through a brief overview of the professional work of teacher Guadalupe Álvarez Naveda, who is considered a pioneer in this field. To achieve this objective, the historical context of Special Education in Mexico is first outlined, highlighting some of the current events of her time. This historical framework will then allow us to address the professional career that led her to be considered one of the pioneers in Special

Education in Veracruz, based on her contributions in terms of approaches and methodologies in this area of education.

Keywords: Special Education, educational policies, Veracruz.

Introducción

Un panorama histórico de la Educación Especial en México permite dar cuenta de algunas coyunturas clave para el establecimiento de instituciones dedicadas al servicio de individuos con discapacidad y que para el caso de nuestro país se observaron desde mediados del siglo XIX. Hoy esta preocupación es uno de los ejes centrales de las políticas educativas dada la relevancia de la educación como un derecho humano y una herramienta imprescindible para disminuir y desaparecer la desigualdad y la exclusión.

En México, la atención a la diversidad de aprendizajes en las escuelas ha sido una preocupación expresada en las reformas y políticas educativas en tiempos contemporáneos, sin embargo, no ha logrado establecerse como un elemento esencial en el desarrollo de la sociedad. Este problema se ha concentrado en políticas educativas a nivel básico que, aunque visibilizan esta situación falta mucho por hacer.

Por ello, resulta necesario indagar en el contexto histórico de la Educación Especial, para valorar el papel y los aportes que se han desarrollado desde Veracruz a partir de los estudios que en este campo realizó la maestra Guadalupe Álvarez Naveda acompañada por un grupo de colegas interesados en dar un espacio y una formación académica a los estudiantes con este diagnóstico. Su labor como pionera en el desarrollo de espacios apropiados para la Educación Especial fue fundamental para que ahora contemos con avances significativos en esta materia, consignados en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006) y la Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad (2011), estos documentos

promovieron modificaciones importantes sobre el derecho a la educación inclusiva en todos los niveles, incluida la superior.

De este modo, conocer el surgimiento de las primeras estrategias institucionales hacia la discapacidad en México, acompañadas por una mirada y definiciones ofrecen un valioso contexto para comprender las reformas y las políticas educativas de la Educación Especial. Con estos elementos es posible visibilizar el papel que jugó la maestra Guadalupe Álvarez Naveda en Veracruz, especialmente sus estrategias y sus proyectos de Educación Especial en Veracruz. Es necesario subrayar, que la compresión de este proceso histórico abonará a las posturas que hoy se discuten sobre la inclusión y la igualdad educativa.

En síntesis, el presente texto es una propuesta de análisis historiográfico de las posturas alrededor de la Educación Especial y las políticas de Estado, desde sus primeras implementaciones en nuestro país, por un lado, para proporcionar un panorama general de este proceso, y, por otro lado, rescatar y revalorar en papel de la maestra Álvarez Naveda.

Espacios pioneros para enseñanza de niños con una discapacidad

En las civilizaciones antiguas la importancia de la educación estuvo concentrada en resaltar las capacidades y las virtudes más loables de cada época y que eran parte de la esencia de los educandos. La formación era hacer florecer sus capacidades que según la sociedad de la época debían poseer los educandos, un claro ejemplo lo encontramos de acuerdo con las civilizaciones en el tiempo, tal es el caso de Esparta. En esta ciudad griega, el cuerpo y su perfección era parte esencial de la formación y éxito de los niños y con ello de la sociedad, recordemos que solo se aceptaba aquellos niños fuertes y sanos para formar parte de esta sociedad (Alighero, M., 2006). Con esta breve reseña se pretende subrayar la importancia de sus ciudadanos para esas pequeñas ciudades-Estado.

Las preocupaciones de las sociedades daban énfasis a los enfoques e intenciones educativas, catalogando a los actores sociales y sus enfermedades de acuerdo con las ideas que permeaban a esos grupos sociales. De este modo, en algunas sociedades pretéritas se consideraba a las enfermedades como castigos divinos, interpretaciones que eran argumentos que se construían desde instituciones dominantes y que daban contexto a las discapacidades físicas y mentales. Esto daba sentido a esos actores sociales del porqué algunas personas sufrían ciertos padecimientos que no se podían explicar desde otros ángulos.

Sin embargo, con el desarrollo de los avances científicos se buscaron explicaciones más racionales que caracterizaran esos padecimientos y con ello la necesidad de constituir una educación especial que, a partir de las características físicas o psicologías de los niños y niñas definió sus condiciones físicas y mentales, desde luego, que en este primer momento fueron los que se detectaron a simple vista cómo: la sordera, la ceguera, los problemas mentales, entre otros. Estas discapacidades requerían que quienes las padecían debían tener una educación especial que les permitiera formarse y en aquel momento se pensaba que inclusive las superaran.

En el México del siglo XIX se consideró necesario crear instituciones que acogieran a individuos con padecimientos físicos y mentales para dar sentido a una política de reclusión de personas con esas características. En este sentido, una de las primeras iniciativas en México fue la Escuela Nacional de Sordomudos que se estableció en 1857 en la ciudad de México y que tuvo la preocupación por la atención de este sector social. De igual modo, en 1870 hay registros de la fundación de la Escuela Nacional de Ciegos, ambas escuelas en la ciudad de México, así esta última fue la primera fundada en América Latina (Julián, 2008; González, 2024).

En cuanto a las enfermedades mentales sus cuidados y su tratamiento, tuvieron que esperar un poco más, para ser diagnosticados estos padecimientos se analizaron con más ahínco hasta el siglo XX, con estudios científicos que permitieron

dar valoraciones de ellos y los tratamientos bastante ortodoxos. En este escenario no podemos olvidar, que en aquella época los enfermos mentales se veían expuestos al escarnio social, ya que no se conocían los síntomas y tampoco se podía distinguir las enfermedades provocadas por los trastornos mentales.

Con base en lo reseñado, podemos señalar que no obstante la fundación de estas instancias para el tratamiento de ciegos, sordos o enfermos mentales en el transcurso del siglo XIX y principios del siglo XX, su organización y sus acciones se enfrentaron a un largo proceso de cuestionamientos y retrocesos, lo que, a pesar de ello, permitió pequeños avances relacionados con el conocimiento de las enfermedades y sus tratamientos.

No debemos olvidar, que la enseñanza, en el México de esta época, estuvo dirigida por la Escuela Lancasteriana y las escuelas amigas; el escenario era poco alentador para los niños y las niñas, ya que el acceso a la enseñanza era insuficiente y únicamente para un grupo selecto de la sociedad. Esta situación es un indicador que para el caso de aquellos niños y niñas con algún problema de discapacidad era poco probable su inserción al ámbito educativo de aquel momento.

El período denominado Porfiriato se caracterizó por una serie de medidas tendentes, primero, a apaciguar el país de las constantes revueltas y guerras, tanto internas como las internacionales, sus medidas fueron la mano dura, a través de una serie de controles desde sus jefes políticos, gobernadores y policías. Por otro lado, la construcción y la modernización del país contempló a la educación como uno de los ejes transversales del avance de la nación, ya que la consideraron un motor esencial del proceso civilizador de los nuevos ciudadanos. A partir de la educación se podría formar nuevas personas capaces de avanzar en las ideas de orden y progreso, imperantes en este momento y que impulsaron la consolidación de instituciones formadoras de profesores para lograr este proyecto.

Así, el Porfiriato se considera el parteaguas de un nuevo escenario educativo, que construyó un proyecto para formar a los profesores en las escuelas normales, institucionalizando la profesión y además, constituyó un proyecto social a través de la educación para formar al ciudadano que las ideas positivas habían creado. De esta forma, aunque había un ideal educativo, este tuvo muchas dificultades dadas las carencias de espacios y maestros para enseñar. El analfabetismo era una constante durante este periodo y solo un puñado de niños y niñas podían acceder a la formación de la educación de primeras letras.

Cabe destacar que el proyecto educativo de esta época pretendía incluir a los sectores sociales y dotarlos de herramientas para el trabajo desarrollando en el un sentido de pertenencia y de reconocimiento como ciudadano. Las enseñanzas y los libros de la época lo dejan ver, los programas de la formación de los profesores en las normales y en los primeros libros que se imprimieron dan cuenta de las ideas claras sobre la educación.

Educación Especial: De anormales a discapacitados

Aunque encontramos en México la fundación de instituciones que albergaron a los ciegos y a los sordos, así como a enfermos mentales que eran recluidos con la finalidad de darles tratamiento y aspirar a reconstituir su salud, esta propuesta presentó un cambio para dar paso a otras instancias. Fue así como, la Educación Especial en México, debió esperar el paso de la convulsionada Revolución mexicana en la segunda década del siglo XX para sentar las bases del proyecto nacional educativo con la fundación de la Secretaría de Educación Pública (SEP) en 1921 bajo el liderazgo de José Vasconcelos. Los ejes de esta institución se basaron en una educación gratuita y laica, inspirada en el artículo 3º de la constitución de 1917.

Uno de los logros de la Revolución mexicana fue dejar asentada la urgente necesidad de incorporar a la educación como un pilar del nacionalismo revolucionario. Para construir un Estado fuerte

y con una ciudadanía unida y educada debía consolidarse el proyecto emanado de la Constitución de 1917, la cual resumió los principios y los compromisos que debían dar respuestas a los olvidados, que hasta ese momento habían sido principalmente los campesinos y los obreros.

De esta manera, el Estado emprendió una serie de reformas relacionadas con el campo, la industria, los recursos naturales, el trabajo obrero y la salud. Entre otros aspectos prioritarios, se abordó la urgente necesidad de alfabetizar a la población abandonada en la miseria y la ignorancia, por tanto, con esta medida se buscó su inserción en el México revolucionario, esto último entendido como un proyecto de integración a la nación mexicana, en proceso de construcción, donde todos serían incluidos y educados.

Desde las misiones culturales, el diseño de libros, los folletos y la intervención no solo de profesores, sino también de médicos, fueron los medios e instrumentos para la expansión de los servicios educativos y un diagnóstico de las condiciones de la niñez de esa época. En este sentido, fue necesario concentrar esfuerzos y retomar algunos elementos que permitieran un mayor control de las infancias. Era necesario hacer una campaña para educar a la población relegada a la pobreza y la ignorancia, pero además crear un sistema educativo que les transmitiera los principios e ideales revolucionarios.

Por otro lado, la circulación de ideas relacionadas con la eugenésica y la higiene mental se hicieron presentes al explicar las razones del abandono y el atraso social de amplias capas de la población, esos habitantes excluidos y segregados, por mucho tiempo, debían incorporarse a la nación mexicana. Estos argumentos eran sostenidos por corrientes de pensamiento que buscaron constituir un programa de ingeniería social, que esgrimía que una mejor educación y una conciencia cívica se lograrían a través de un proyecto de mestizaje que permitiera desterrar herencias degeneradas (Padilla, 2009).

Estos argumentos emanados de círculos médicos y psicológicos dieron pie a revisar los espacios y las condiciones sociales donde se encontraban los niños y las niñas. Después del movimiento armado revolucionario y la constante desigualdad debe considerarse el analfabetismo imperante de la época que se acompañaba de la escasez de espacios educativos adecuados. En este contexto los profesores impartían sus clases denotando la difícil situación de la impartición de la enseñanza.

A lo largo del proceso, surgieron espacios que organizaron la educación y los medios para el control y el orden de las infancias, con el fin de representar al niño normal, discurso emanado de la celebración del Primer Congreso Mexicano del Niño en 1921. Fue durante este congreso que se estableció una serie de parámetros para instituir un conjunto de conceptos como: anormales, anormales intelectuales, anormales morales; clasificación que dio pie a la constitución de instancias para segregar a aquellos niños con esas características, no fue raro la posterior creación de instancias fundamentales de corrección de menores como la Primera Junta Federal de Protección a la Infancia en 1924 o el Tribunal Administrativo para Menores (Padilla, 2009).

Como resultado de este evento se establecieron instancias educativas para aquellos niños anormales bajo el razonamiento de la búsqueda de un ciudadano libre e independiente, que respondía al engranaje del Estado nacionalista, a cambio se mantuvo la segregación y la exclusión de los denominados anormales. La educación especial esperó hasta 1939 para que se hiciera mención de su importancia y necesidad.

Educación Especial y sus primeras pinceladas en Veracruz

En 1942, los lineamientos educativos incluyeron un lugar dedicado a la Educación Especial y subrayaron que en un lapso de tiempo el estudiante debía recuperarse. Así pues, la Educación Especial se entendía como una condición biológica y por lo tanto era indispensable un tratamiento para que la o el estudiante se

integrara nuevamente a la sociedad. Además, se constituyó la formación de profesores especializados y se conformó el primer plan de estudios para Maestros Especialistas para Anormales y Menores Infractores.

En 1945 se incluyeron estudios para maestros que se especializaran en educación para ciegos y sordos (Trujillo, 2020). En estos tiempos se concibió un enfoque predominantemente clínico y segregacionista, ya que las discapacidades se entendían desde un enfoque meramente biológico. La formación de profesores en esta área y las estrategias adecuadas para el desarrollo de una Educación Especial, permitieron la apertura de escuelas dedicadas a estos padecimientos, aunque fomentó y subrayó la educación diferenciada en un marco de segregación (Dirección de Educación Espacial, 2025).

En el caso de Veracruz, los estudios en torno a la Educación Especial son muy escasos y es una asignatura pendiente para profundizar en su desarrollo y propuestas. La situación reseñada, fue un constante reflejo de lo que se daba a nivel nacional, un modelo asistencialista que permeó hasta la década de los noventa del siglo XX. Sin embargo, podemos hacer énfasis en algunas coyunturas, una de ellas, la institucionalización de la educación oficial que se observó partir de los años sesenta con un modelo médico-rehabilitador centrado en tratar de corregir al alumno con esta discapacidad (Dirección de Educación Especial, 2025).

A partir de 1970 se constituyeron los primeros Centros de Educación Especial, hoy conocidos como CAM (Centros de Atención Múltiple), entre ellos podemos mencionar el Centro “Jean Piaget” ubicado en la ciudad de Xalapa y especializado en discapacidad intelectual; en el puerto de Veracruz se estableció en 1978 el Centro de Rehabilitación para Inválidos y para el caso de la atención auditiva se fundaron escuelas en Orizaba, Córdoba y Coatzacoalcos (Jiménez, 2011). Cabe destacar que en 1973 emergió un parteaguas en los procesos educativos, ya que se eliminan los elementos de discriminación que las anteriores leyes y los lineamientos habían establecido, además de que un

año antes se había fundado la Dirección General de Educación Especial (Trujillo, 2020).

Casi al finalizar la década de los ochenta, la SEP constituyó las Unidades de Servicio de Apoyo para la Educación Regular (USAER), estas se establecieron en ciudades como Xalapa y Veracruz. Pese a los esfuerzos, como lo expresa Barroso (2009), estos lugares operaron en condiciones precarias, ya que no contaban con materiales para desempeñar sus tareas, ni planteles propios, además de la falta de reconocimiento de la labor del personal por parte sus pares en las escuelas regulares.

Guadalupe Álvarez Naveda: algunos aportes a la educación especial a la Veracruzana

En Veracruz, la educación ha sido una piedra de toque en la constitución de instituciones de prestigio nacional, como la hoy conocida Benemérita Escuela Normal Veracruzana (BENV), liderada en sus inicios por el Profesor Enrique C. Rébsamen y de la cual egresaron generaciones de maestras y maestros que aportaron no solo innovadoras propuestas pedagógicas, sino también escribieron textos claves para la enseñanza de los niños y las niñas y establecieron un liderazgo a nivel nacional en la fundación de normales, dirección de entidades académicas y departamentos educativos en el país, entre otros importantes aportes.

En este contexto y de acuerdo con los tiempos de la Normal Veracruzana, continuó su labor de formar docentes que desde sus espacios de acción siguieron preocupados por innovar y avanzar en el desarrollo educativo. En el siglo XX encontramos un grupo de maestros y maestras que comprometidos con su profesión se involucraron en los problemas educativos y además innovaron al construir herramientas y proponer estrategias para afrontar las nuevas dificultades de la enseñanza de las infancias. En este sentido, Álvarez Naveda representó un parteaguas en la educación para estudiantes con alguna discapacidad intelectual

y dificultades de aprendizaje, su sensibilidad y su formación académica fueron clave para constituir un proyecto que diera apoyo en la educación de las y los estudiantes que no tenían las herramientas adecuadas para integrarse al sistema educativo de manera adecuada.

Guadalupe Álvarez Naveda, nacida en 1927 en la ciudad de Xalapa desde muy joven tuvo un interés particular por la innovación educativa, en 1941 lo expresó a través de su tesis titulada *La actividad espontánea del niño*, en la cual dedicó su análisis a la observación y el desarrollo natural de los niños, lo que redundó en programas ajustados a las necesidades reales de la niñez. Posteriormente, en 1951 se especializó en Educación Especial y se tituló de la maestría con la tesis titulada *Procedimientos del diagnóstico de la deficiencia mental* (Ramírez, I. 10 de noviembre de 2023; Secretaría Ejecutiva, 2023).

Para 1955, ya era catedrática en la Escuela Normal, al frente de las asignaturas de: Psicología general, Psicopedagogía de la Educación, Psicología del Aprendizaje y Evaluación Pedagógica. Para 1963, le invitaron a colaborar en la Jefatura de Psicometría de la clínica de la Universidad Veracruzana (UV), donde participó en estudios con niños débiles mentales de las escuelas de Xalapa. Posteriormente, la clínica de Conducta hizo la solicitud a la Dirección de Educación Popular (DEP) y la UV, para fundar una escuela de niños con lento aprendizaje. Así en 1966, se inauguró la entidad primeramente en Xalapa bajo la dirección de la maestra Guadalupe Álvarez y llevó por nombre "Roberto Solís Quiroga" (Soy SNTE, 07 de agosto de 2022).

De acuerdo con Álvarez (1986), en 1962, la UV y la Dirección General de Educación (DGE) fundaron la clínica de Conducta que atendió a niños y niñas en edad escolar con problemas emocionales. Entre 1963-1965 se coordinó una investigación para estudiar a la niñez con problemas de aprendizaje en 14 escuelas primarias de la ciudad de Xalapa, registrando 277 educandos que cursaban el primer grado y de los cuales concluyeron que el 10% requerían de una educación especial. De esta muestra se expresa

que fueron 114 niñas y 163 niños en edades que fluctuaron entre 6 y 13 años de edad. Con base en este diagnóstico se consideró indispensable fundar la primera escuela de Educación Especial en la ciudad de Xalapa.

En 1972, la licenciatura en Pedagogía fundó el Centro de Estudios Educativos, debido a su liderazgo y especialización, en el área de Educación Especial se le designó como responsable de la creación y operación de escuelas federales especializadas. Del mismo modo, para 1979, se formaron las primeras cinco escuelas de Educación Especial en Veracruz con la finalidad de brindar atención a aquellos individuos con alguna discapacidad intelectual, auditiva, comunicativa y conductual (Cervantes, 22 de octubre de 2022).

El legado y los aportes de la maestra Guadalupe Álvarez Naveda a la Educación Especial resultan muy valiosos para visibilizar la necesidad de herramientas adecuadas para el diagnóstico y el apoyo a los niños y niñas con algún padecimiento. Además de participar en investigaciones que permitieran elaborar diagnósticos de este problema educativo y social que se veía reflejado en el abandono escolar.

Con los resultados de sus investigaciones Álvarez Naveda, construyó herramientas que abonaron a los tratamientos centrados en la educación de la niñez con necesidad de Educación Especial. Por otro lado, su labor como coordinadora, jefa y líder académico de varios espacios universitarios y otras instancias educativas en Veracruz, dejó una red de espacios que se expandió en el Estado de Veracruz y se incorporó al proyecto educativo que antes le había minimizado.

La maestra Guadalupe concluyó su labor institucional al jubilarse en 1981, sin que por ello dejara de asesorar a las nuevas generaciones de profesores de Educación Especial. En 1985 recibió el reconocimiento como Mujer del año otorgado por la Unión Femenina Iberoamericana. Su presencia y su aporte nuevamente se vieron reconocidos al ser galardonada en 1988

por la Organización de las Naciones Unidad para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) por sus méritos pedagógicos, profesionales y su sensibilidad humanística (Dirección de Difusión y Relaciones Públicas, 07 de agosto de 2019).

Reflexión final

Hoy en día, la educación inclusiva está presente en las escuelas dada su nueva construcción y sus estrategias educativas. Los involucrados en ella, debemos reprender y construir estrategias que permitan un desarrollo pleno del estudiantado. Para ello, es indispensable entender ese recorrido donde se construyeron lineamientos, normas y estereotipos alrededor de la discapacidad y ahora en torno a las neurodivergencias.

Asimismo, es necesario destacar a quienes han arado este camino y de ahí la necesidad de rescatar la figura de la maestra Guadalupe Álvarez Naveda, como pionera de la Educación Especial en Veracruz. Sus aportes, sus estrategias y su trabajo invaluable para consolidar espacios para este sector educativos. A partir de 1990, su esfuerzo tomó otro significado ya que se eliminó la exclusión para el estudiantado con discapacidad, al promover su incorporación a las aulas, desde entonces, la socialización es parte de la experiencia docente y estudiantil.

En suma, la Educación Especial en Veracruz transformó paulatinamente espacios y fue necesario abrir y/o crear otros más para pasar del modelo segregador a una educación inclusiva. Esto fue posible debido a la labor de maestros y maestras como Guadalupe Álvarez Naveda, quien dedicó un largo trayecto de su vida a que se reconociera y consolidara este proyecto educativo, pero también debe resaltarse la constancia de las madres y los padres de familia, el estudiantado y los profesores que desean hacer patente y atender la diversidad en sus aulas.

Referencias

- Alighiero, M. (2006). *Historia de la Educación: de la antigüedad al 1500.* siglo XXI editores.
- Álvarez, G. (1986). *Historia de la Educación Especial en el Estado de Veracruz.* En Á. J. Hermida Ruiz. (Coord.). *Historia de la Educación en Veracruz* (pp. 665-686). Normal Veracruzana.
- Barroso, C. (2009). *Familia y discapacidad: estudios de caso en contextos rurales de Veracruz.* Universidad Veracruzana.
- Cervantes, E. (2022, octubre 22). Guadalupe Álvarez Naveda. *CimacNoticias. Periodismo con perspectiva de género.* <https://cimacnoticias.com.mx/2002/10/22/guadalupe-alvarez-naveda/>
- Dirección de Difusión y Relaciones Públicas. (2019, 07 de agosto). *Guadalupe Álvarez Naveda pionera en educación especial para niños con discapacidad intelectual.* Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura. <https://inba.gob.mx/prensa/12764/guadalupe-alvarez-naveda-pionera-en-educacion-especial-para-ninos-con-discapacidad-intelectual>.
- Dirección de Educación Especial. (2025). *Historia.* Secretaría de Educación de Veracruz. <https://www.sev.gob.mx/educacion-basica/especial/historia/>
- Dirección General de Educación Especial. (2010). *Memorias y actualidad en la Educación Especial de México. Una visión Histórica de sus modelos de atención.* Secretaría de Educación Pública.
- Dirección General de Educación Especial. (1985). *Anuario Estadístico de Servicios Educativos Especiales.* Secretaría de Educación Pública.

Efemérides. (2022, 07 de agosto). *En 1985 fue designada mujer del año la Unión femenina iberoamericana la designó como la mujer del año en 1985. Soy SNTE.* <https://soysnte.mx/articulos/en-1985-fue-designada-mujer-del-ano-la-union-femenina-iberoamericana-la-designo-como-la-mujer-del-ano-en-1985>

Franco, M. (2023, agosto 07). Protagonista de hoy: Guadalupe Álvarez Naveda. *El Siglo de Torreón.* <https://www.elsiglodetorreon.com.mx/noticia/2023/protagonista-de-hoy-guadalupe-alvarez-naveda.html>.

Jiménez Cueto, R. (2011). *La formación docente en contextos de diversidad: perspectivas desde la educación especial.* Universidad Veracruzana.

Jullian, C. (2008). Educación especial y ciencias médicas frente a la ceguera en la ciudad de México, 1879-1928. En C. Agostoni. (Coord.). *Curar, Sanar y Educar. Enfermedad y sociedad en México, siglos XIX al XX* (pp. 43-70). Universidad Nacional Autónoma de México.

Olivares, G. (2019). Fundamentación. En M. J. García Oramas. (Coord.). *Universidad Inclusiva. Lineamientos para la inclusión de Estudiantes con discapacidad* (pp.11-22). Universidad Veracruzana. https://www.uv.mx/historia/files/2024/10/Libro_Universidad_Inclusiva.pdf

Padilla, A. (2009). De excluidos e integrados: saberes e ideas en torno a la infancia anormal y la educación especial en México, 1920-1940. *Fenia. Revista de Historia de la Psiquiatría*, 9 (1), 97-134. <file:///D:/Descargas/16464-Texto%20del%20art%C3%83culo-16561-1-10-20120427.pdf>

Ramírez, I. (2023, 10 de noviembre). *Conoce a la pionera veracruzana de la educación especial.* Yo también. Discapacidad con todas sus letras. <https://yotambien.mx/noticia/guadalupe-alvarez-naveda-defensora-de-la-educacion-especial/>

Secretaría Ejecutiva. (2023). *Natalicio de Guadalupe Álvarez Naveda mexicana pionera en la educación incluyente*. Comisión Nacional de los Derechos Humanos. <https://www.cndh.org.mx/noticia/guadalupe-alvarez-naveda-mexicana-pionera-en-impulsar-la-educacion-especial-para-la-ninez>

Trujillo, J. (2020). La educación especial en México, un recorrido histórico desde el ámbito normativo. En J. A. Trujillo Holguín, A. C. Ríos Castillo y J. L. García Leos (coords.). *Desarrollo profesional docente: reflexiones y experiencias de inclusión en el aula (15-29)*. Escuela Normal Superior Profr. José Medrano R.https://drive.google.com/file/d/1PxdtLZ4S_bZWek5-80nOgGn-BnM6y5BS/view

Reflexiones sobre la enseñanza de la historia en el siglo XXI. Ideas para pensar otras historias

Gonzalo Andrés García Fernández
<https://orcid.org/0000-0003-2628-4016>

Resumen

El capítulo aborda la crisis contemporánea de la profesión de historiador, destacando la necesidad de un cambio epistemológico, deontológico y profesional en la enseñanza de la Historia, tanto a nivel escolar como universitario. Se señala que la Historia ha perdido relevancia en un mundo en constante transformación, donde las naciones han perdido fuerza y los universales se han diluido.

El texto critica la visión tradicional del historiador como un erudito centrado en datos y fechas, y aboga por un historiador más creativo y conectado con el presente y el futuro. Además, se menciona que la Historia ha quedado atrapada en narrativas nacionales y unilineales, lo que ha llevado a un estancamiento en su análisis e interpretación.

Se discute que la enseñanza de la Historia ha estado y sigue estando al servicio de los universales y los nacionalismos, destacando que estos elementos siguen siendo baluartes en el ámbito docente. Al respecto, se señala la necesidad de repensar su enfoque para fomentar un pensamiento histórico más crítico y plural.

Finalmente, se plantea la importancia de enseñar a pensar históricamente, lo cual debe involucrar un enfoque pasado, presente y futuro, pues la Historia no es únicamente estudiar el tiempo pasado.

Palabras clave: Enseñanza de la Historia, Pensamiento crítico, Cambio epistemológico y Renovación profesional.

Abstract

This chapter addresses the contemporary crisis of the historian's profession, highlighting the need for epistemological, deontological, and professional change in the teaching of history, both at the school and university levels. It points out that history has lost relevance in a constantly transforming world, where nations have lost power and universals have become diluted.

The text criticizes the traditional view of the historian as a scholar focused on facts and dates, and advocates for a more creative historian connected to the present and the future. Furthermore, it mentions that history has become trapped in national and unilinear narratives, leading to stagnation in its analysis and interpretation.

It argues that the teaching of history has been, and continues to be, at the service of universals and nationalisms, emphasizing that these elements remain strongholds in the educational field. In this regard, it highlights the need to rethink its approach to foster a more critical and pluralistic historical perspective. Finally, the importance of teaching historical thinking is raised, which should involve a past, present and future approach, since History is not only about studying the past.

Keywords: Teaching History, Critical Thinking, Epistemological Change and Professional Renewal.

Introducción al problema

En las próximas páginas nos propondremos el objetivo de reflexionar sobre el momento actual del historiador profesional en el ámbito de la educación a través de discusiones intelectuales de la Historia (teoría de la Historia), desde la didáctica y también

considerando contextos mediáticos y públicos de la Historia. Emprendemos este escrito a raíz de lo que entendemos como una crisis de la profesión de la Historia en el momento contemporáneo, pues si bien los historiadores seguimos siendo útiles (damos sentido a las naciones y a las identidades nacionales, generamos contenido y sentido histórico a diferentes productos, formamos ciudadanos, etc.), nosotros pondremos el acento en el hacia *donde* de dicha utilidad. En otras palabras, somos útiles, pero ¿para qué y para quién? En el contexto específico de la enseñanza escolar, su utilidad radica como un uso público de la Historia: la construcción identidades nacionales y la trasposición de conocimiento histórico universal. Por otro lado, también señalamos a la formación de historiadores, es decir, la enseñanza universitaria de la Historia, pues es ahí donde se forman los futuros educadores, sea tanto en universidades como en otras escuelas, tal y como sucede con el caso de los normalistas en México.

En definitiva, en este escrito señalamos algunos problemas y preguntas existentes en reconocidos trabajos sobre teoría y didáctica de la Historia sobre el momento del historiador contemporáneo. Ante ello, nosotros destacamos la necesidad de un cambio epistemológico, deontológico y profesional en las escuelas y en las universidades, pues son dimensiones conectadas. No hay una sin la otra. Por esta razón, la enseñanza de la Historia, sea escolar o universitaria, se encuentra en crisis, pues su fin o fines, a pesar de ser claros, no se justifican ante un mundo cada vez más cambiante y en constante transformación, pues las naciones han perdido fuerza y los universales (cultura general eurocéntrica) se ha diluido a propósito de la eclosión de los diferentes movimientos que reclaman reconocimiento a la pluralidad y a la diversidad.

¿Qué sucede con la Historia en el siglo XXI?

Según nos damos cuenta de que el mundo contemporáneo se transforma rápidamente, cada vez nos es más difícil comprender el rol de una Historia que parece no lograr acelerar su ritmo analítico conforme a los nuevos cambios que se producen. El

siglo XXI se ha caracterizado fundamentalmente por las continuas y crecientes crisis políticas, sociales, económicas y, ahora, sanitarias. Actualmente las crisis son cada vez más frecuentes, y profundizan en problemáticas que no han sido resueltas en anteriores ediciones de las crisis: vemos como todo se acumula como bola de nieve.

Ante ello la Historia parece no haber sintonizado con el presente, refugiándose en una sola versión del pasado. Con frecuencia es habitual relacionar a un profesional de la Historia con un individuo cercano a la erudición; a los datos, las fechas y la precisión histórica. En otras palabras, una visión y percepción enciclopédica del historiador. ¿Dónde quedó su función creativa o narrativa? ¿Y la crítica o la conexión con el presente? ¿Qué pasó con la relación del historiador con el futuro? Todo apunta a que el historiador del siglo XXI ha tardado en aparecer, y muchas son las universidades que continúan insistiendo en pensar y formar un paradigma de historiador más anclado al siglo XIX que al XXI. El desajuste que señalamos alude al principio profesional del historiador, a su génesis deontológica. En otras palabras: ¿de qué se debe ocupar el historiador? En el pasado esta pregunta solía provocar más consensos que disensos, no solo desde el ámbito académico, sino también desde el laboral. En la actualidad es prácticamente imposible ver algún tipo de paralelismo. En todo caso, y de existir tal paralelismo, lo podríamos ligar con el ámbito académico, pero no tanto en el laboral. El historiador de finales del siglo XIX se profesionalizó en la importante labor de narrar el acaecer político de los Estados nacionales, sobre todo en el espectro identitario. La construcción de narrativas históricas afines al poder político vigente y al espíritu utópico nacional que se propagaba por el mundo estará de moda: el historiador será necesario para constituir ese pegamento social y cultural que todo Estado-nación requerirá (Guerra, 2003).

Por otro lado, los positivismos historiográficos se conformaron como uno de los grandes pilares interpretativos del pasado, dando a lugar tanto a una idea del pasado, como del presente y del futuro. Pero también del historiador, entendido este como el

científico del pasado. Sea de una u otra vertiente, el positivismo historiográfico de finales del siglo XIX y del siglo XX situaron los pasados nacionales en torno a unas determinadas narrativas históricas, comprendidas estas como compilados de verdades universales sobre el pasado. Dicha idea del pasado, ligado al método científico y propio de estos momentos, situará una sola forma de acceso al pasado; los protagonistas de las Historias generales de los países serán casi siempre los mismos, y los hechos a explicar gozarán de una óptica analítica objetivista. El objeto "Historia" carecerá de sujeto, será subrepticio, pues el objeto en este caso gozará de todo el protagonismo. El sujeto "historiador", a través del método científico, la precisión y la racionalidad moderna descubrirá al objeto "Historia" y, por lo tanto, al pasado. La Historia estará ligada, entonces, al pasado, a lo que ha sucedido, a la verdad o realidad histórica (Paul, 2016; Koselleck, 2012; Ankersmit, 2010).

El desajuste de la Historia no es una novedad, aunque sí parece cierto que dicho desajuste se ha acelerado, relegando a la profesión a un rol secundario, no diremos que menos importante, ya que aún conserva espacios que raramente son cuestionados, tales como la memoria, la conservación o la enseñanza. Los dos primeros, la memoria y la conservación, promueven la idea de una Historia que no debe repetirse: una especie de círculo fatídico de la Historia. Esto nos recuerda películas de ciencia ficción tales como *Timeline* (2003), donde un equipo interdisciplinario formado por investigadores medievalistas, físicos, traductores e ingenieros se reúnen para viajar a la Francia bajomedieval y conocer el pasado. En dicho trayecto, los protagonistas medievalistas (historiadores) serán la brújula de sus colegas, y estos conocerán, minuto a minuto y con meridiana precisión, lo que sucederá en el momento e inmediatamente después.

Los lugareños franceses les tacharán a todos de brujería y se verán en serios apuros. Ese rol de historiador-brujo, de saber interpretar las fuentes-runas para ofrecer una visión sobre el futuro, es precisamente lo que está demandando el presente: certidumbres y claves para saber qué hacer en el mañana. La

visión positivista del historiador en aquella película, es decir, el historiador más cerca del físico que del escritor, nos sumerge en una dimensión donde el pasado está prácticamente escrito en su totalidad y, por lo tanto, si leemos Historia sabremos lo que ha pasado. En este escenario, son los historiadores los que saben cómo acceder a las fuentes necesarias para extraer la savia de la verdad en el pasado para, de esta manera, poder contarla. Bajo esta perspectiva, con los años, los futuros historiadores podrán ofrecernos mayor precisión y detalle a lo ya narrado por los historiadores del pasado.

En la popular serie de ciencia ficción alemana *Dark* (2017) no vemos historiadores, pero sí esa visión lineal del tiempo, de la línea histórica de progreso y modernidad. En la serie los protagonistas se ven envueltos en rocambolescos viajes en el tiempo donde se conectan dos mundos paralelos. En dicha trama, la línea del tiempo es el verdadero protagonista y los personajes de la serie viajarán en él para cambiar el presente, que será el pasado de unos y el futuro de otros. Al final vemos como nada se puede hacer, pues el tiempo está sellado por una suerte de destino final, es decir, el tiempo (pasado, presente y futuro); y por mucho que este sea pensado, siempre será el mismo.

Lo verdaderamente interesante de esta serie es que el tiempo es concebido como tiempo histórico, siendo este de un carácter axiomático, es decir, el pasado será una verdad que interviene en el presente y afecta al futuro. De esta forma, la verdad irrefutable del pasado, su peso histórico (en este caso, las historias de vida de los personajes) están predestinadas de forma esencial. Es la misma lógica que una vez utilizaron los historiadores del siglo XIX y XX con sus relatos sobre la nación.

Si unimos estos dos audiovisuales, creemos que tiene que ver con lo que comentábamos acerca de los desajustes de la Historia: una Historia atrapada en una suerte de destino donde todo ya es y fue, por lo que nos será harto complicado el pensar el pasado bajo otros parámetros analíticos. Ese “destino” en la Historia, el fin-final de la Historia, ha atrapado a la profesión en

un solo y caduco camino de análisis e interpretación. Siendo más específicos, la Historia quedó atrapada bajo la lente de la nación, en la unilinealidad del tiempo (el concepto de progreso en la Historia) y en el entendimiento axiomático del pasado (Le Goff, 2016; Cuartango, 2019).

Al no ajustarse la Historia al presente, a sus desafíos y retos, sus diagnósticos ya no sirven demasiado para comprender los hechos actuales; los pronósticos de los historiadores (su rol de historiador-brujo) no son convincentes ni seducen a la sociedad, pero tampoco su impacto es el que era antes. En definitiva, el historiador ha perdido fuerza y se ha atrincherado en viejas certidumbres; otras profesiones como la economía o la ciencia política han acaparado la comunicación política, los pronósticos y tendencias internacionales, así como diversas emisoras de radio y platós de televisión. El cortoplacismo y la superficialidad analítica han logrado causar el impacto necesario para robar protagonismo al clásico y viejo análisis histórico. No diremos que estamos ante una caída libre de la Historia, sino ante un estancamiento de esta, así como a un atrincheramiento del pensamiento y de los objetivos del historiador del siglo XXI.

¿Enseñar el pasado en función de qué? Pensar históricamente ante el problema de los universales y los nacionalismos en la historia

Si bien antes señalábamos cómo la Historia ha perdido su lugar en el poder (político), en materia de educación, sin embargo, continúa teniendo un fortín: las Historias universales y nacionales. Estos dos elementos, el universal y lo nacional han sido y continúan siendo auténticos baluartes en el ámbito docente, tanto en el universitario como en el escolar. Hablaremos entonces de zonas de confort o de los *safe places* de la Historia, ya que es muy habitual encontrarse o haber sufrido alguna vez en nuestras vidas una Historia universal o una Historia de España, para el caso español, o una Historia de México, para el caso mexicano. Allí se enseña lo que popularmente se conoce como “cultura general”, aquello que debes saber sobre tu país y sobre

el mundo (Merchán y García 2018). Lo problemático es que el estudiante habitualmente no sabe distinguir lo importante de lo que no lo es, el hecho del relato, ni tampoco la interpretación de la verdad (absoluta).

El estudiante no sabrá distinguir todo esto porque no goza de las herramientas intelectuales para hacerlo. En la escuela, por ejemplo, importará más conocer determinados hechos (fechas, nombres y acontecimientos) que saber pensar una idea. Pensar no es patrimonio de ninguna rama académica. Seguro que alguno pensará en la filosofía, pero ni siquiera esta se salva de lo que estamos comentando. Por nuestra parte, en lo que a Historia se refiere, diremos que sería urgente pensar en hacer pensar históricamente a los futuros miembros de la sociedad del futuro.

Pero ¿qué entendemos por pensar históricamente? ¿Qué debería involucrar pensar en el rubro del historiador? Sin ánimo en caer en abstracciones filosóficas, diremos que el historiador cuando piensa, lo hace preocupado por el presente, con un ojo en el pasado y el otro en el futuro. El historiador vive en el presente, y piensa en consecuencia lo que sucede acudiendo a herramientas intelectuales, determinados conocimientos e inquietudes que le hacen viajar a tiempos pasados. Todo ello en vistas de visualizar un futuro (o futuros), en un ejercicio de imaginación histórica, utópica y necesariamente política en el sentido más amplio del concepto (Anderson, 2021).

El futuro estira el análisis, transforma al historiador-erudito en historiador-brujo, y proyecta las ideas para que estas estén disponibles a una discusión abierta, ilusionante y plural. El pasado, por su parte, nos ofrece un vasto y diverso universo de fuentes, posibilidades y grados de profundidad analítica; nos permite ir “más allá” del hecho o problema que nos preocupa, poder atravesarlo y complejizarlo en consecuencia. ¿El presente? Nos ata la coyuntura, la cotidianidad. Ante ello el historiador tiene la capacidad de aprovecharse de lo que el presente nos ofrece con el fin de conjugarlo con diferentes pasados y futuros.

El poder del historiador es precisamente eso: tener no solo la capacidad, sino la predisposición intelectual y cognitiva para estudiar, problematizar y analizar acerca de lo que sucede en clave histórica, es decir, contando con un triple eje que abarque tanto pasado, como presente, y futuro. Es por eso por lo que diremos que el historiador sin futuro elimina cuestiones que son fundamentales para el pensamiento histórico, como lo son la imaginación o la creatividad. El historiador que únicamente acude al pasado, sin presente ni futuro, quedará atrapado en este tiempo; se verá embriagado por las posibilidades de erudición que ello ofrece y, en consecuencia, desconectará de su propio tiempo, el presente (Cavieres y Pérez, 2019). Muchos de estos debates entre historiadores, en diferentes momentos, se ha discutido sobre esto, pero sobre todo para empujar al historiador al presente, pero olvidando con ello el futuro (Ferla, 2020; Moradiellos, 2013; Manjón 2011; Ereño, 1991).

Entonces, ¿cómo enseñar históricamente sin un espacio para pensar históricamente? ¿Cómo enseñar a pensar a los estudiantes escolares si no disponen ni siquiera del tiempo necesario para hacer sus tareas? ¿Cómo desafiar a un sistema educativo que permite que el niño y el adolescente no sean capaces de pensar intelectualmente en libertad? Y cuando decimos "en libertad", nos referimos a que existen barreras teóricas importantes en nuestra vida que nos imposibilitan ver el "más allá" de las cosas. Un "más allá" que no es finito, sino infinito; que cambia, transmuta y evoluciona. El "más allá" involucra un ejercicio de libertad fundamental en el ámbito analítico, sobre todo si pretendemos que nuestra sociedad sea independiente a la hora de generar ideas, diálogos cruzados y discusiones sobre los desafíos del siglo XXI. Sin ideas no hay cambio, sin cambio no hay transformación, y sin transformación no hay posibilidad de generar futuros alternativos que sean necesariamente diversos y plurales.

Sabemos que nuestras preguntas no están para ser contestadas en el aquí y en el ahora. Igualmente somos conscientes que se tratan de problemas, dificultades y de "imposibles" que

paradójicamente nos motivan y desaniman al mismo tiempo. Pero lo que realmente nos puede empujar a creer que nuestras ideas puedan generar ese cambio de carácter trasformador en la sociedad para, a su vez, generar esos futuros alternativos, es la docencia: el ejercicio de enseñar y aprender.

De esta forma, consideramos que el eje enseñanza-aprendizaje en Historia es y será clave en la temática que estamos abordando aquí, debido a su importante potencial trasformador. Ante dicho desafío, la educación escolar enuncia frecuentemente en múltiples formatos (leyes, programas escolares, informes, documentos internos, etc.) que está comprometida con el pensamiento crítico, la tolerancia, el diálogo, el pluralismo y un largo etcétera (Naval y Arbués, 2017). No dejan de ser palabras que aspiran tocar el cielo, pero, y al igual que el personaje mitológico griego Ícaro, terminan por precipitarse hacia el vacío. En otras palabras, conceptos vacíos de contenido trasformador.

Si leemos o, mejor aún, estudiamos dichas leyes, programas, currículos o itinerarios tanto en el ámbito nacional como supranacional en materia de pensamiento, política y sociedad existe una gran cantidad de clichés, frases hechas y estética posmoderna. En lo personal, cada vez que leo o estudio algo relacionado con esto, me da la sensación de movimiento de un algo que se fija en la nada y fluye hacia la nada: la nada en dirección a la nada. Esa “nada” tiene forma de significantes que realmente no sabemos que significan; una “nada” que no nos deja ver muchas veces lo que aprenden los jóvenes en clase. Al respecto existen muchos ejemplos, sobre todo en lo supranacional, ya que de ello bebe y se nutre lo nacional: IEA-ICCS (International Association for the Evaluation of Educational Achievement-International Civic and Citizenship Education Study), ATC21S (Assessment and Teaching of 21st Century Skills), PISA-OCDE, UNESCO, proyecto enGauge (The North Central Regional Educational Laboratory's), FEM (Foro Económico Mundial), entre otros muchos (García Fernández, 2022; Chung y Reimers, 2016).

Repensar los universales y la nación en la enseñanza de la Historia

Como apuntábamos antes, el fortín de la enseñanza de la Historia actualmente se organiza en dos esferas: lo universal y lo nacional. El espectro que interviene lo universal todo lo organiza, todo lo visualiza y todo lo entiende. El profesor de Historia que ofrezca esta asignatura tendrá muy claro que el universal en Historia es Europa occidental y Estados Unidos; y el estudiante que escuche atentamente la clase de Historia Universal sabrá que la Historia (entendida esta como el pasado del mundo entero) tiene una totalidad que es susceptible de ser sabida y comprendida.

Existe una finitud que se puede consultar en cualquier manual de Historia universal, o bien en los libros de texto correspondientes. Esa finitud o totalidad eurocéntrica (occidentalocéntrica) en la Historia universal es una de las mayores herencias del positivismo historiográfico. En la actualidad, muchas veces la vemos camuflada como "Historia contemporánea, o del mundo contemporáneo", donde se pueden apreciar el compendio de hechos, explicaciones y relatos que definieron el siglo XX en el mundo. ¿Qué clase de pensamiento crítico podemos extraer de una asignatura como esta? Sin duda habrá pensamiento crítico, no lo dudamos en ningún momento, pero insistimos, ¿de qué clase de pensamiento crítico estamos hablando? ¿No sería más adecuado eliminar los universales en Historia para comenzar a repensar que quizás sería más conveniente enseñar a pensar históricamente?

Enseñar a construir problemas, inquietudes e interrogantes que nos lleven, a través de ellas, a encontrar respuestas y también dudas que nos lleven a profundizar sobre los asuntos que adolece nuestra sociedad contemporánea. Ponemos un ejemplo bien claro, y lo haremos en forma de pregunta: ¿Necesitamos jóvenes que conozcan determinadas interpretaciones historiográficas sobre determinados hechos en determinadas regiones o países que habitualmente se encuentran en Europa, Estados Unidos o en el propio país de nacimiento? Ya ni siquiera nos referimos a formas alternativas de aprendizaje (estudiantado) o de enseñanza

(profesor) que nos hacen pensar en diferentes maneras de educación. Nos referimos a una nueva deontología en la Historia, de un reencuentro quizás que involucre necesariamente la búsqueda de una epifanía, de un nuevo sueño o, en definitiva, de una nueva ilusión (Mumford, 2013).

Por otro lado, encontramos a la nación: las Historias sobre la nación. Si lo vemos con cierta perspectiva, a la nación le debemos mucho los historiadores; tanto que el proceso político de constitución de los Estados nacionales a lo largo del siglo XIX y su desarrollo en el siglo XX hizo, entre otras cosas, que nuestro colectivo tuviera un carácter profesional. La invención de la idea de España o de México, de Chile o de los Estados Unidos de América, fueron y siguen siendo primordiales para asentar las razones y las emociones identitarias que dan lógica a los Estados nacionales.

Evidentemente los nacionalismos ya no son lo que eran. Muchos se han desinflado o han mutado, pero por mucho cambio que pudiéramos identificar, la nación sobrevive y sin atisbos de herida de muerte a la vista. Ante ello, el nacionalismo no es tan útil como antes. Los políticos han encontrado en el *marketing* político un instrumento mucho más eficaz que el viejo y clásico discurso nacionalista. Quizás sea por ello por lo que el historiador, al menos en parte, ha perdido influencia social y terreno en el poder político.

Como decimos, la nación y el historiador profesional, de una u otra forma, están ligados históricamente. La enseñanza de la nación, de su pasado, presente y futuro era todo un objetivo en la educación desde finales del siglo XIX hasta hace no mucho tiempo. El elemento “futuro” se ha ido desdibujando en el siglo XXI, mientras que el presente ha sido secuestrado por otras ramas de conocimiento (ciencia política, economía).

Entonces, la enseñanza de la Historia nacional será exclusivamente del pasado del país en cuestión; de los hechos, personajes y eventos que son considerados más relevantes y de los que no lo

son tanto. Los historiadores seremos, pues, los centinelas de unas determinadas narrativas del pasado; unas narrativas que, en parte, le debemos algo de lo que somos ahora. Ese cordón umbilical parece no romperse y, lejos de hacerlo, nos hemos acomodado en nuestro rol actual al respecto: continuar enseñando Historia de España, de México, de Chile, de Estados Unidos, etc.

Puede ser que haya quien se levante de su asiento y exclame algo así como: "¡Yo doy la Historia de mi país, pero críticamente!". Es ahí donde entonces insistiremos y volveremos a lo mismo que mencionábamos antes: ¿por qué seguir debiendo pleitesía, modificada o no, a la nación? ¿por qué no nos deshacemos elegantemente de ella? Puede que el punto intermedio consista en llegar a comprender que enseñar Historias nacionales, o girar profesionalmente y en exclusiva en torno a la nación, no debe ser parte de una cuestión teleológica en la trayectoria del historiador. Llegados a este punto, ir más allá de la nación o predisponernos profesionalmente (docencia), pero también intelectualmente (deontológica, epistemológica y ontológicamente) por encima de esta debería ser, al menos, uno de los muchos objetivos que debe descubrir el historiador del siglo XXI.

El laberinto del quehacer profesional del historiador en la actualidad

Si bien las respuestas a nuestras interrogantes no son fáciles, pero tampoco cómodas y quizás, y solo quizás, por esa misma razón no se formulen con tanta frecuencia o vehemencia. La actual Historia en la academia, con sus diferencias por países o regiones, suelen coincidir en dinámicas similares con respecto a esto que estamos mencionado. No es de recibo cuestionar la Historia de un país que te paga el sueldo, o la Historia del poder que avala tu beca de investigación. El conflicto de intereses existe en la academia, y el miedo a perder el trabajo por incomodar a tus superiores con temblores teórico-metodológicos no es ninguna novedad.

Es mucho más cómodo continuar protegiendo el fortín de la Historia, tanto en la escuela como en la universidad. Parece lógico

pensar, ¿qué loco osaría levantar la mano contra quien le da de comer? ¿Quién sería capaz de reunir el coraje y la inteligencia necesaria para convencer de que otra Historia es posible? De que la Historia tiene un gran poder transformador, no solo en el ámbito del conocimiento, sino del pensamiento; de las ideas y de la imaginación.

Enseñar en las escuelas tiene sus complicaciones, sobre todo con el espectro curricular, pues es el Estado quien dicta las normas. En el caso de la universidad, vemos otros problemas. El historiador que se forma, tanto para investigar como para enseñar, tendrá posibilidades para trabajar en el ámbito de la enseñanza escolar o universitaria de la Historia. El problema de la universidad, al menos en el ámbito europeo y latinoamericano, es que las agencias que controlan o califican nuestro trabajo (Aneca en España, Conacyt en México, Conicyt en Chile, Conicet en Argentina, etc.) se rigen por criterios que poco o en nada ayudan al docente a generar espacios de discusión y crítica en el aula.

En pocas palabras este problema se presenta de la siguiente manera. El profesor universitario debe ser, al mismo tiempo, investigador y docente y, en la mayoría de los casos, gestor (labor administrativa). En el ámbito investigativo, el profesor debe generar investigación original y de calidad a través de publicaciones en revistas científicas de alto impacto (Wos, SCOPUS). El criterio aquí será fundamentalmente cuantitativo, pues a mayor peso de publicaciones, mejor calificado serás por las agencias nacionales anteriormente mencionadas. Se exigen publicaciones, y al mismo tiempo se deben preparar clases de calidad, pero al mismo tiempo se debe hacer gestión administrativa (García Fernández, 2024).

Si el profesor universitario ocupa más tiempo en sus clases, no generará tantos artículos y su CV quedará evidenciado, pues no se puede no publicar nada en un año. Existen algunas universidades que exigen a sus profesores, al menos, siete artículos al año. Evidentemente esto es inviable. No es posible hacer todo a la vez y hacerlo bien.

Necesitamos financiación para lograr subsistir y, cuando lo conseguimos, no podemos cuestionar los contenidos que enseñamos en profundidad, ya que de lo contrario nos podríamos meter en serios problemas; y de cuestionarlos en profundidad, no podremos ir más allá de nuestra pequeña parcela docente. Hemos advertido desde el principio que son preguntas y respuestas difíciles, en tiempos difíciles y en circunstancias igualmente complejas, pero ¿qué podríamos perder al aventurarnos a formularlas en un texto de reflexión histórica como este? El historiador del siglo XXI precisamente deberá tener dicho papel para cuestionar, para interrogar, para ser valiente, insolente y osado. En definitiva, para intentar cambiar el mundo. Para ello no solo necesitamos ideas, sino valor para escribirlas y verbalizarlas, para enseñarlas y cuestionarlas.

A menudo se habla de poder en la política o en el mundo financiero, pero lo cierto es que el poder de pensar, de socializar la capacidad y la libertad de pensar cualquier cuestión, hecho, problema o relato, nos empodera como individuos y como sociedades. ¿Alguien podría tener alguna duda al respecto? Y no, no me olvidé de que es igualmente importante y esencial tener las capacidades materiales para lograr pensar, ya que sin una cierta estabilidad y dignidad económica es muy difícil conseguir dar rienda suelta a nuestro intelecto en materia de pensamiento crítico. Entonces, ¿estamos ante la trampa perfecta?

Discusiones sobre qué hacer o no hacer en la enseñanza escolar de la historia. Un estado de la cuestión

El campo que se dedica habitualmente a discutir, proponer y resolver problemáticas de la enseñanza de la Historia es la didáctica de la Historia. En este ámbito de conocimiento específico nos encontramos a los especialistas en este asunto; a los principales autores que discurren sobre cómo y qué se ha enseñado, se enseña y debería enseñar en Historia, tanto en la escuela como en la universidad. Existen varios puntos de vistas teóricos y metodológicos acerca esto y, de cara a tener una idea clara del panorama, lo resumiremos en tres bloques:

1) la vertiente conservadora; 2) la vertiente reformista y, 3) la vertiente crítica. Cada bloque tendrá a su vez autores más o menos conservadores, moderados o críticos en sus filas, es decir, que habrá partidarios de más o menos innovación, más o menos equilibrio, o más o menos conservación respecto al asunto de la enseñanza-aprendizaje de la Historia.

Entre los más críticos, encontraremos a autores como Carretero (2006, 2010 y 2013), Pagès (2018, 2017, 2011 y 2007), Voss (2004), Gómez (2017) o Plá (2014 y 2012). Este grupo de historiadores cuestiona el actual rol de la Historia en el espectro docente, de cómo la Historia se sigue preocupando de la Historia política (del poder) y con un claro matiz revisionista. Ante ello señalan a las Historias universales y nacionales; de que cómo están, han caído en tradicionalismos que ya son caducos u obsoletos. Denuncian también el rol cívico-pasivo que normalmente tienen este tipo de contenidos en las aulas escolares, y de cómo ello tiene su repercusión en la formación de los futuros historiadores. Reclaman una enseñanza de la Historia para el siglo XXI en un marco de superación de la modernidad y el progreso decimonónicos, identificando como fin-final la construcción de una ciudadanía crítica y globalizada. La necesidad que podríamos identificar en esta vertiente, la más ácida e incisiva, es, por un lado, la no conexión con los debates teóricos de la Historia y, por otro, la falta de relevancia hacia los debates acerca de la enseñanza de la Historia en herramientas de pensamiento histórico (pasado-presente-futuro) y no únicamente en código epistémico (los diferentes contenidos que puedan ser enseñados).

Hacer de la enseñanza de la Historia un campo docente interdisciplinario, es decir, de Historia y Ciencias Sociales es una batalla no solo teórica, sino legislativa que en algunos países se va más deprisa que en otros. Desde hace un tiempo, en Chile, por ejemplo, se alternan los currículos de secundaria en Historia y Ciencias Sociales; de la Historia de Chile con la enseñanza transversal de saberes sociales y políticos. A esto último se le asocia con frecuencia a la formación ciudadana o cívico-ciudadana. Muchos de los autores anteriormente mencionados creen que la

implicación de saberes ciudadanos en los textos escolares y, en definitiva, en los currículos de Historia es fundamental de cara a la adquisición de saberes más prácticos y útiles para la cotidianidad de la ciudadanía.

En didáctica de la Historia (y de las Ciencias Sociales) esto significa abrir el abanico de posibilidades de la Historia, pero no necesariamente para repensarla en profundidad. Algo así como una Historia más plural y completa, que aborde no solo conocimientos considerados necesarios, sino también de la adquisición de ciertas habilidades y de determinadas actitudes. Todo ello siempre con el sello “para el siglo XXI” o “para un mundo más tolerante”, “más democrático”, “más plural”, etc. Algo de ese vacío que decíamos antes tiene esto también, ya que no ataca a la raíz de lo que nosotros consideramos que es uno de los problemas de la enseñanza-aprendizaje de la Historia en la actualidad: el enfoque epistemológico y los principios deontológicos de la didáctica de la Historia en la praxis educativa. Continuando con los debates sobre la didáctica de la Historia, el paradigma de una Historia mundial o más global es la zanahoria para seguir por los más críticos en este campo. Autores como Carretero y Borrelli (2010 y 2008) inciden en que los roles de la Historia deben ir más allá del estudio del poder político en clave memorística, para caminar hacia un aprendizaje más crítico (es decir, que conecte con el presente) o, por ejemplo, asentar los estudios de la memoria en Historia (juzgar el presente en función de la memoria).

Autores como Joan Pagès apuestan, por ejemplo, claramente por un Historia que interrelacione pasado, presente y futuro, alejándose de esta forma de la erudición positivista que se practica habitualmente en las aulas (Pagès 2011). En una línea parecida, Jörn Rüsen (2019) nos indica la importancia de que tanto estudiantes como profesores sean conscientes de su historicidad, de saber situarse en el tiempo para lograr comprender mejor las problemáticas y desafíos de la actualidad. En contraposición a ello, vemos a moderados como Todorov (2000) que nos traen el *exemplum* o el *magistrae vistae* de Cicerón, es decir, entender la

Historia como un pasado que nos enseña en el presente. Famosos investigadores en didáctica de la Historia como Joaquim Prats (2017, 2010 y 2001), ante la ola de críticas a la tradicional enseñanza de la Historia, defiende que este debe ampararse por el rigor científico, situando al profesor como un individuo que explica el pasado para que los estudiantes logren pensar el presente. Ante ello, Prats ve un problema de forma y no de fondo. Sisinio Pérez Garzón (2008 y 2002) contraargumenta a autores como Prats, identificando que el mundo ha cambiado, y que ello requiere un entendimiento de los cambios sociales y políticos desde una perspectiva supranacional, es decir, para pensar una ciudadanía transnacional.

Para autores como Sisinio la superación de los nacionalismos excluyentes no necesariamente tendrán que ir de la mano de un divorcio entre nación e historiador o, al menos, en un ejercicio ontológico en torno a esta. En otras palabras, la nación como una reliquia que podría ser reciclada o repensada.

Moderadas-progresistas como Limón Luque (2008) entienden que, si bien se debe conocer el pasado, este debe situarse en el marco de diversidad y pluralidad identitaria, es decir, la Historia tiene la finalidad de generar identidad y sentido de pertenencia en los estudiantes. Al mismo tiempo agrega algo muy en boga en pedagogía: la resiliencia. En este sentido apunta que la Historia debe reforzar las emociones, pero las sociales (crear comunidad, crear sociedad). Conservadores como Prats contestan a esta línea de pensamiento y señalan la desconexión entre estudiante e Historia o, en otras palabras, del desinterés por la Historia.

Es en este punto donde Prats apunta al desafío de avanzar en infotecnología, ligado alrededor de un replanteamiento pedagógico considerado urgente: nuevas formas de enseñar Historia para acercar el pasado al presente. En torno a ello, autores como González (2018), De la Cruz (2018), San Pedro, López y Suárez (2018) argumentan precisamente que es necesario un cambio de rumbo no solo en la forma que se imparte la clase, sino también en los espacios que se da, es decir, salir del aula,

así como los instrumentos que tradicionalmente se usan, como los clásicos libros de texto. Alguno de estos autores entiende también que todo esto pasa por un replanteamiento de la formación del profesorado en Historia, ya que es común que este sea dependiente del conocimiento, y no al revés, es decir, el historiador independiente del conocimiento. Otros autores como Pineda-Alfonso (2018) comprenden que el cambio en el aula pasa inexorablemente por un cambio de roles, donde no solo el profesor cambie en torno a su relación con lo epistémico, sino con los propios alumnos: que estos pasen de un rol pasivo a uno activo.

La innovación en las aulas de Historia nos mueve a un territorio que parece progresista en lo metodológico, pero todo apunta a que es conservador en lo epistemológico y deontológico. Autores como Pardo y Vidal-Abarca (2018), por ejemplo, entienden que en las aulas se deben introducir más herramientas pedagógicas para acercar la Historia a los estudiantes, como la novela Histórica; pero entendiendo siempre la diferencia entre la narrativa y la Historia, es decir, lo narrativo como algo exclusivamente literario y la Historia como algo exclusivamente científico.

Las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) y las TAC (Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento) pasan a ser una necesidad básica en materia de innovación para el historiador del siglo XXI. Autores como Moro-Bengoechea (2018) o Bernal Acevedo (2017) justifican dicha necesidad y urgencia tanto en el aula, como fuera de ella, es decir, cambiar la tradicional percepción del acceso al conocimiento histórico. La virtualización y la gamificación también se tornan fundamentales para la enseñanza de la Historia en el siglo XXI. De la Calle (2015), Sánchez Agustí (2018), Bel Martínez o Colomer Rubio (2018) argumentan que el estudiante debe ser protagonista en las clases, algo que es difícil con los medios tradicionales: aquí es donde aparecen las nuevas herramientas de inmersión virtual (como las gafas VR de realidad virtual) o los videojuegos históricos, que cada vez más avanzan en materia de gráficos, accesibilidad y jugabilidad.

Tanto si se es más progresista o reacio al cambio en la didáctica de la Historia, la innovación integral en el aula es el auténtico desafío a abordar. La crisis de la Historia en educación en el siglo XXI viene precisamente por esto: los estudiantes ya no leen como antes, el consumo de Historia ha cambiado y el tradicional espacio de enseñanza-aprendizaje de la Historia se ha quedado anticuado. Esta es la parte, como decimos, más superficial del problema. Aquí autores como Pérez Garzón (2008) o Parra Monserrat (2015) nos advierten que por mucho que cambiemos lo externo, lo superficial, el verdadero desafío estará en hacer frente al legado decimonónico que aún permanece en la Historia escolar, pero también universitaria.

En el referido debate existen, a nuestro entender, autores que se pierden en la carrera de incorporar la mayor cantidad de actores, protagonistas y hechos en la Historia tradicional, es decir, en la misma narrativa. Aquí veremos a autores como Ribeiro (2013), Tournier (2004), Ortega (2018) o Belmonte (2004), que entienden que existen protagonistas, hechos y actores que han sido invisibilizados o interpretados desde fuentes exógenas a ellos. En América Latina, por ejemplo, el espíritu decolonial y postcolonial se ha incluido en este espacio de crítica y acción didáctica en la Historia, donde vemos una Historia de Chile con espacios donde aparecen mapuches con citas al pie de página de historiadores mapuches, o una Historia de Venezuela, Colombia o de México abiertamente crítica con la ocupación española durante el periodo colonial, alejándose así, por ejemplo, del clásico paradigma eurocentrífugo de “la Madre Patria”.

Reflexión final: Propuestas para repensar una historia para el siglo XXI

En este texto hemos hablado acerca de un desajuste en la Historia con respecto a desafíos actuales y futuros; de un desajuste que implicaría un intenso ejercicio de reflexión para la profesión. Cuando hablamos de Historia y Educación, hablamos de elementos que intervienen lo que decimos, por qué lo decimos y para qué lo decimos. En otras palabras, una enseñanza de la

Historia qué defina qué va a enseñar, por qué lo hace y para qué lo hace. En la actualidad, la enseñanza escolar de la Historia enseña dos tipos de historia: la nacional y la universal.

En estas dimensiones lo que se enseña está claro: Historia nacional e Historia universal. ¿Por qué se enseña? Podemos aventurarnos a que parte de la repuesta la hemos ya mencionado en el presente trabajo, sobre todo cuando nos referíamos a la falta de renovación y crítica interna en la Historia (conflicto laboral-profesional), o bien al convencimiento de la necesidad de enseñar esas Historia en el presente (García Fernández 2021a). ¿Y para qué se enseña? Sin duda es la pregunta más complicada, al menos para un servidor. Podríamos decir que se enseña esta Historia para concienciar a los estudiantes de un pasado para que estén alertas en el presente; de que la Historia se podría repetir o que si no tenemos el suficiente conocimiento tendremos graves dificultades para insertarnos en la sociedad. Esto es lo que popularmente se entiende como la Historia.

Hay quienes agregarían a ello que la Historia que nos es enseñada habitualmente nos sirve como instrumento para comprender críticamente el presente; para hacernos preguntas y, nuevamente, estar alertas ante los “fantasmas del pasado” como, por ejemplo, el fascismo o el nazismo. Lo cierto es que todo esto nos lleva a preguntarnos si esto es realmente cierto; si todo esto es verdad y los estudiantes de Historia adquieren las herramientas epistémicas e intelectuales para ser críticos (García Fernández 2021b).

También parece cierto que son muchos los historiadores expertos en didáctica que apuntan al problema de la conexión entre clases de Historia y estudiantes; de cómo estos no logran finalmente adquirir estos ideales que se estipulan en las leyes, currículos o manuales de Historia. Muchos de ellos, empecinados en la misión, discurren en importantes revistas de investigación acerca de que se debe innovar, estar al tanto de las inquietudes de los jóvenes para que no se aburran y de no olvidaros de las nuevas tecnologías. Desde aquí nos animaremos a destacar tres

problemas y a la vez posibles alternativas para un futuro distinto en la enseñanza de la Historia para el siglo XXI:

1. Desafiar frontalmente los paradigmas historiográficos positivistas e historicistas en el aula: el problema teórico y epistemológico de la enseñanza de la Historia. La percepción del pasado como el uno-todo, como un axioma, como un objeto desprovisto de sujeto no debe ser traspasado al estudiante. Seremos categóricos al respecto, incluso advirtiendo de que es hasta peligroso, sobre todo si tenemos como un objetivo del siglo XXI formar estudiantes que sean ciudadanos intelectualmente libres para pensar históricamente.

¿Qué significa esto? Que la sociedad, entendiendo este colectivo desde la pluralidad y la diversidad, sepa distinguir una interpretación histórica de un hecho histórico; que tengan la percepción de que el pasado es múltiple, y no un axioma; de que la Historia no es el pasado, sino que se trata de un espacio de reflexión, análisis y pensamiento en torno al pasado, el presente y el futuro; y, finalmente, que la sociedad conozca el valor del sujeto y el objeto, que sea consciente de que se puede ser subjetivo y objetivo sin caer ni relativismos posmodernos ni en absolutos irrefutables: lo importante aquí será ser conscientes de nuestras premisas, limitaciones y fuentes, de identificarlas en nuestro ejercicio de objetividad, pero siendo honestos señalando también nuestra subjetividad en dicho ejercicio. Quizás, solo así evitemos el choque entre absolutos, o entre las divagaciones etéreas de siempre dudoso rumbo. En este sentido la necesidad de reconocer los consensos intersubjetivos en Historia será primordial.

2. Repensar deontológicamente la Historia en el contexto docente: ¿para qué enseñamos Historia? En este capítulo hemos señalado la urgencia de un repensar intenso en el ámbito del para qué enseñamos la Historia que se enseña actualmente; de por qué no cambiamos el rumbo si muchos

somos conscientes de que, o bien a los estudiantes les cuesta conectar con estas narrativas conforme a sus propias historias de vida, o bien porque sabemos sencillamente que el mundo ha cambiado y la Historia que enseñamos habitualmente se ha quedado vieja. El proceso que mencionamos involucra una cuestión profesional, de señalar qué elementos que con frecuencia son parte de nuestra identidad profesional deberían ser extirpados o cuestionados en pos de una reflexión al respecto. Desde nuestra propia experiencia de investigación podremos decir que el problema no está en que la Historia no intervenga en las percepciones de los estudiantes, sino más bien en todo lo contrario: las percepciones estudiantiles recogen el *ethos* de las narrativas que les son enseñadas (sus conceptos, el entendimiento de las cosas o la predisposición hacia ciertos problemas) tras años y años de enseñanza de una determinada tipología de narrativa histórica.

Esto provocaría, entendemos, la generación de limitaciones intelectuales y cognitivas para comprender, por ejemplo, la política, o la percepción del poder; también el entendimiento de hechos históricos que habitualmente son comprendidos bajo ciertos criterios analíticos; o provocar, como consecuencia de todo lo anterior, ciertas predisposiciones sociales o culturales que tengan que ver con la contingencia, por ejemplo, política. Con todo esto señalamos simple y llanamente el poder de una narrativa, de una idea, de la generación de una determinada percepción de las cosas. Si desde la Historia somos capaces de combatir todo esto con libertad de pensamiento, es decir, libertad para generar desde el aula, o fuera de ella, diferentes percepciones del poder, de la política; diferentes formas de analizar un hecho histórico al acudir, por ejemplo, a otras fuentes o criterios teóricos; o construir sociedades que se predispongan de diferente forma ante los sucesos del presente en libertad, pero siendo responsables y conscientes del uso de esta. Es decir, nos referimos a estimular el ejercicio de pensar la libertad de actuar, sea de una u otra manera, o con

respecto a uno u otro suceso. Así pues, entenderemos que será imperativo identificar un nuevo rol deontológico en la enseñanza de la Historia que provoque “perspectiva histórica” en el estudiante, una predisposición amplia de las cosas y, sobre todo, una responsabilidad intelectual sobre todo lo que pensemos, analicemos o hagamos.

3. La necesidad del futuro en la Historia del siglo XXI: en la búsqueda del historiador-brujo. En este último punto, señalaremos y subrayaremos la importancia de trabajar, de pensar e imaginar el futuro en libertad desde la Historia; de traspasar todo ello a nuestros estudiantes, para que piensen, estudien o imaginen diferentes futuros posibles. Ante la falta de fuerza de los viejos principios de modernidad y progreso, de los peligros de los nacionalismos excluyentes, del riesgoso hecho de que los discursos de odio y confrontación se estén volviendo normales y que, por lo tanto, se banalicen, los historiadores debemos dar un paso firme y responsable hacia adelante. No podemos dar la espalda a todo esto.

Desde aquí entendemos que volver a seducir, a enamorar y a comprometer a nuestros lectores, escuchadores y estudiantes, provengan de donde provengan, tiene que ser el gran objetivo del historiador del siglo XXI. Y para volver a enamorar, seducir y comprometer necesitamos de un anhelo, una pasión, una nueva zanahoria que no dependa de una visión del futuro basado en diagnósticos decimonónicos y obsoletos. Finalmente, y al igual que lo hace un brujo, el historiador debe entender del futuro, debe atreverse a pensar cómo podría ser eso o aquello, si sucediera lo uno o lo otro. Debemos acaparar de nuevo el espacio público, lo mediático y conquistar los corazones de nuestros lectores y oyentes. ¿Somos útiles? Por supuesto, pero la siguiente pregunta sería, ¿útiles para qué? En este texto creemos que hemos dejado claro que lo útil dependerá de quien lo diga o lo estipule, y quedará en nosotros la responsabilidad de decidir en qué sentido seremos útiles. Nosotros diremos alto y claro que somos útiles para pensar el mundo, así como el futuro en auténtica libertad.

Referencias

- Anderson, B. (2021). *Comunidades imaginadas*. Fondo de Cultura Económica.
- Ankersmit, F (2010). Truth in History and Literature, *Narrative* 18 (1), 29-50.
- Bel, J. C. y Colomer, J. C. (2018). La construcción del pensamiento histórico en entornos digitales: creación y recreación por medio de la imaginación y la fantasía. En Monteagudo Fernández, J., Escribano Miralles, A. y Gómez Carrasco C. J., *Educación histórica y competencias transversales: narrativas, TIC y competencia lingüística* (pp. 241-254). Universidad de Murcia.
- Bernal, D. (2017). TIC y educación. Creación de mundos narrativos transmediáticos en proceso de aprendizaje, *Revista Luciérnaga-Comunicación* 9 (18), 52-60.
- Carretero, M. y Borrelli, M. (2008). Memorias recientes y pasados en conflicto: ¿cómo enseñar historia reciente en la escuela?, *Cultura y Educación* 2 (20), 201-215.
- Carretero, M. y Borrelli, M. (2010). La historia reciente en la escuela: propuestas para pensar históricamente. En Carretero, M. y Borrelli, M. (eds.), *La construcción del conocimiento histórico. Enseñanza, narración e identidades* (pp. 103-130). Paidós.
- Carretero, M. y Voss, J. F. (2004). *Aprender y pensar la historia*. Amorrortu.
- Carretero, M., Castorina, J. A., Sarti, M., van Alphen, F. y Barreiro, A. (2013). La construcción del conocimiento histórico, *Propuesta Educativa* 1 (39), 13-23.

- Carretero, M., Rosa, A. y González, M. F. (2006). Introducción. Enseñar historia en tiempos de memoria. En Carretero, M., Rosa, A. y González, M. F. (coords.), *Enseñanza de la historia y memoria colectiva* (pp. 13-40). Paidós.
- Carretero, M., y Castorina, J. A. (2010). Introducción. En Carretero, M. y Borrelli, M. (eds.), *La construcción del conocimiento histórico. Enseñanza, narración e identidades* (pp. 9-27). Paidós.
- Cavieres, E. y Pérez, P. (2019). *El oficio de historiar: entre pasados y futuros*. Marcial Pons.
- Chung, C. K. y Reimers, F. M. (2016). *Enseñanza y aprendizaje en el siglo XXI. Metas, políticas educativas y currículo en seis países*. Fondo de Cultura Económica.
- Cuartango, R. (2019). *Posthistoria y transhumanismo*. Abada.
- De la Calle, M. (2015). Tendencias innovadoras en la enseñanza de las ciencias sociales. Hacer visible lo invisible. En Hernández Carretero, A. M., García Ruiz, C. R. y de la Montaña Conchiña J. L. (eds.), *Una enseñanza de las ciencias sociales para el futuro. Recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas* (pp. 67-79). Universidad de Extremadura-Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Ereño, J. A. (1991). El oficio de historiador y el presente. En Azcona Pastor, J. M. (coord.), *Debates por una historia viva* (pp. 13-24). Universidad de Deusto.
- Ferla, L. (2020). Las humanidades digitales y el oficio del historiador. En Simson, I. y Zermeño Padilla, G. (coords.), *La historiografía en tiempos globales* (pp. 183-193). Edition Tramvia-Verlag-Walter Frey.

- García, G. (2021a). Políticas educativas y formación de la ciudadanía del futuro en Chile y España (1970-2016), *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*. 23 (36), 37-59.
- _____. (2021b). Enseñar historia en las escuelas públicas del siglo XXI. ¿Qué historia enseñar y para qué? *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales* 40, 35-50.
- _____. (2022). ¿Qué historia enseñar y para qué? *Historia, educación y formación ciudadana. Dos estudios de caso: Chile y España (2016-2017)*. Marcial Pons.
- _____. (2024). *En busca del objeto de estudio. Cómo elaborar una investigación académica en ciencias sociales y humanidades*. Marcial Pons.
- García Luque, A., y de la Cruz Redondo, A. (2018). Formación del alumnado Universitario en educación patrimonial: de la académica a la sociedad. En López Torres, E., García Ruiz, C. R. y Sánchez Agustí M. (eds.), *Buscando formas de enseñar: investigar para innovar en didáctica de las ciencias sociales* (pp. 67-78). Universidad de Valladolid.
- Ginzburg, C. y Davidson, A. I. (2009). El oficio de historiador y la filosofía, *Pasajes: Revista de pensamiento contemporáneo* 29, 81-95.
- Gómez, C., y Rodríguez, R. (2017). La historia como materia formativa. Reflexiones epistemológicas e historiográficas, *Revista de historiografía* 27, 265-286.
- González, J. (2018). Implementando con rúbricas la evaluación. Una propuesta desde el departamento de ciencias sociales de la Universidad de Extremadura. En López Torres, E., García Ruiz, C. R. y Sánchez Agustí M. (eds.), *Buscando formas de enseñar: investigar para innovar en didáctica de las ciencias sociales* (pp. 47-56). Universidad de Valladolid.

- Guerra, F. X. (2003). El ocaso de la monarquía hispánica. Revolución y desintegración. En Guerra, F. X. y Annino von Dusek, A. (coords.), *Inventando la nación: Iberoamérica siglo XIX* (pp. 117-151). Fondo de Cultura Económica.
- Koselleck, R. (2012). *Estudios sobre semántica y pragmática del lenguaje político y social*. editorial Trotta.
- Le Goff, J. (2016). *¿Realmente es necesario cortar la historia en rebanadas?* Fondo de Cultura Económica.
- Limón, M. (2008). El fin de la historia en la enseñanza obligatoria. En Sánchez León, P., e Izquierdo Martín, J. (coords.), *El fin de los historiadores. Pensar históricamente en el siglo XXI* (pp. 87-111). Siglo XXI.
- Manjón, A. (2011). La imagen social del oficio de historiador. *El Futuro del Pasado: revista electrónica de historia* 2, 283-311.
- Merchán, F. J. y García, F. (2018). La enseñanza de la historia y la adquisición de competencias sociales y cívicas. En Miralles Martínez, P. y Gómez Carrasco, C. J. (coords.), *La educación histórica ante el reto de las competencias: métodos, recursos y enfoques de enseñanza* (pp. 127-138). editorial Octaedro.
- Miguel, D., Sánchez, M. y Moro, J. M. (2018). Diseño y evaluación de un repositorio abierto de recursos didácticos para la enseñanza de la Historia reciente, *Edutec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa* 64, 51-67.
- Miralles, P. y Belmonte, P. (2004). Historiografía, historia de las mujeres y enseñanza de la historia en bachillerato. En Vera Muñoz, M. I. y Pérez i Pérez, D. (coords.), *Formación de la ciudadanía: las TICs y los nuevos problemas* (pp. 1-13). Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales.

- Moradiellos García, E. (2013). *El oficio de historiador: estudiar, enseñar, investigar*. Akal.
- Mumford, L. (2013). *Historia de las utopías*. Pepitas de calabaza.
- Naval, C. y Arbués Radigales, E. (2017). La educación en los medios y la actividad ciudadana. *Revista Paramericana de Pedagogía* 24, 67-89.
- Ortega, D. (2018). Las mujeres en la historia enseñada: resultados de un programa docente en formación inicial del profesorado, *Enseñanza de las Ciencias Sociales* 17, 13-21.
- Pagès, J. (2007). La enseñanza de las ciencias sociales y la educación para la ciudadanía en España. *Didáctica Geográfica* 3 (9), 205-214.
- _____. (2011). *Enseñar historia, enseñar a construir el futuro. ¿Qué nos enseña la historia acerca de cómo intervenir en la construcción del futuro?* International Standing Conference for the History of Education.
- _____. y Plá, S. (2014). Una mirada regional a la investigación en enseñanza de la historia en América Latina. En Pagès Blanch, J. y Plá, S. (coords.), *La investigación en enseñanza de la historia en América Latina* (pp. 13-38). Bonilla Artigas Editores.
- _____. y Sant, E. (2011). ¿Por qué las mujeres son invisibles en la enseñanza de la historia? *Historia y Memoria* 3, 129-146.
- _____. y Santisteban, A. (2018). La enseñanza de la historia. *Historia y Memoria* 17, 11-16.
- _____. Villalón Gálvez, G. y Zamorano Vargas, A. (2017). Enseñanza de la Historia y diversidad étnica: los casos chileno y español, *Educação & Realidade* 42 (1), 161-182.

- Pardo, J. y Vidal, E. (2018). La narrativa histórica en el aula de educación secundaria. En Monteagudo Fernández, J., Ainoa Escrivano Miralles, A. y Cosme Jesús Gómez Carrasco (coords.), *Educación histórica y competencias transversales: narrativas, TIC y competencia lingüística* (pp. 168-176). Universidad de Murcia.
- Parra, D. (2015). ¿Hacia una nueva didáctica? Posibilidades y retos para la enseñanza-aprendizaje de la Historia en el siglo XXI. En Colomer Rubio, J. C., Esteve Martí, J. y Mélanie Ibáñez, D. (coords.), *Ayer y hoy. Debates, historiografía y didáctica de la Historia* (pp. 38-41). Asociación de Historia Contemporánea. Universitat de València.
- Paul, H. (2016). *La llamada del pasado*. Institución Fernando el católico.
- Pérez, J. S. (2002). Usos y abusos de la historia. *Gerónimo de Uztariz* 17-18, 11-24.
- Pérez, J. S. (2008). ¿Por qué enseñamos geografía e historia? ¿Es tarea educativa la construcción de identidades? *Historia de la educación* 27, 37-55.
- Pineda, J. A. (2018). Las dinámicas participativas en los grupos de debate: un estudio de caso en la enseñanza de las Ciencias Sociales. En López Torres, E., García Ruiz, C. R. y Sánchez Agustí M. (eds.), *Buscando formas de enseñar: investigar para innovar en didáctica de las ciencias sociales* (pp. 79-88). Universidad de Valladolid.
- Plá, S. (2012). La enseñanza de la historia como objeto de investigación. *Secuencia* 84, 163-184.
- Prats, J. (2001). *Enseñar historia. Notas para una didáctica renovadora*. Junta de Extremadura.

- _____. (2010). En defensa de la Historia como materia educativa. *Tejuelo* 9, 8-18.
- _____. (2017). Retos y dificultades para la enseñanza de la Historia. En Sanz Camañes, P., Molero García, J. y Rodríguez González, D. (coords.), *La historia en el aula. Innovación docente y enseñanza de la historia en la educación secundaria* (pp. 15-32). Milenio.
- Rosa, R. (2013). Letras negras, páginas brancas: as imagens do negro entre a historiografia e o ensino de história (Brasil, se funda metade do século XX). *ETD* 15 (2), 281-299.
- Rüsen, J. (2019). Practical History: Learning, Understanding, Humanity. En Rüsen, J., Kerns, D. y Digan, K. (eds.) *Evidence and Meaning: A Theory of Historical Studies* (pp. 193-215). Berghahn Books.
- San Pedro, M., López, I. y Suárez, M. (2018). La metodología Research Based Learning y la Didáctica de las Ciencias Sociales: descripción y resultados de un proyecto de innovación. En López Torres, E., García Ruiz, C. R. y Sánchez Agustí M. (eds.), *Buscando formas de enseñar: investigar para innovar en didáctica de las ciencias sociales* (pp. 57-66). Universidad de Valladolid.
- Todorov, T. (2000). *Los abusos de la Memoria*. Arléa.
- Tournier, P. (2004). *Los gays en la historia. Una apasionante crónica de la presencia e influencia homosexual y lesbiana a lo largo de los siglos*. Ediciones Robinbook.

Heberto Castillo y la omisión de los movimientos sociales en la enseñanza de la Historia

Jorge Alberto Rivero Mora
<https://orcid.org/0009-0009-5263-6469>

Resumen

El ingeniero, científico y académico veracruzano, Heberto Castillo Martínez, es una figura fundamental en la historia social y política en el México del siglo XX. Fue un importante líder opositor, comprometido desde joven con las causas populares, que unió el pensamiento crítico con la acción política desde una perspectiva ética. A pesar de su relevancia, su extensa lucha política rara vez se examina en los planes de estudio de historia en las universidades públicas, lo que refleja una visión reducida del pasado reciente que excluye las expresiones colectivas que han cuestionado el orden establecido.

Castillo fue un participante activo en numerosos movimientos sociales, desde el movimiento estudiantil de 1968, por el cual fue encarcelado, hasta la fundación de partidos de izquierda como el Partido Mexicano de los Trabajadores (PMT), el Partido Mexicano Socialista (PMS) y el Partido de la Revolución Democrática (PRD). Su participación y liderazgo en estos movimientos lo consolidaron como una figura moral de la izquierda mexicana. Precisamente la omisión de líderes como Castillo en la enseñanza universitaria refuerza una visión de la historia centrada en las élites políticas y desvinculada de las luchas populares.

De esta manera, el texto apela a la recuperación de los movimientos sociales y figuras como Castillo en los planes de estudio de Historia, no como un gesto nostálgico, sino como una necesidad crítica para incluir en el análisis histórico las experiencias

y actores que han sido minimizados. Por lo tanto, recuperar el estudio de los movimientos sociales y de líderes como Heberto Castillo, resulta esencial para construir una propuesta crítica que fomente una comprensión más profunda de los vínculos entre la historia y la sociedad.

Palabras clave: Movimientos sociales, Historia social, Historia política y Enseñanza de la Historia.

Abstrac

Heberto Castillo Martínez, an engineer, scientist, and academic from Veracruz, is a pivotal figure in the social and political history of 20th-century Mexico. A prominent opposition leader, committed from a young age to popular causes, he combined critical thinking with political action from an ethical perspective. Despite his significance, his extensive political struggle is rarely examined in public university history curricula, reflecting a narrow view of the recent past that excludes collective expressions that have challenged the established order.

Castillo was an active participant in numerous social movements, from the 1968 student movement, for which he was imprisoned, to the founding of leftist parties such as the Mexican Workers' Party (PMT), the Mexican Socialist Party (PMS), and the Party of the Democratic Revolution (PRD). His participation and leadership in these movements solidified his status as a moral figure of the Mexican left. The very omission of leaders like Castillo from university curricula reinforces a view of history centered on political elites and disconnected from popular struggles.

In this way, the text calls for the reintroduction of social movements and figures like Castillo into history curricula, not as a nostalgic gesture, but as a critical necessity to include in historical analysis the experiences and actors that have been minimized. Therefore, reviving the study of social movements and leaders like Heberto Castillo is essential for constructing a critical approach that

fosters a deeper understanding of the links between history and society.

Keywords: Social movements, social history, political history and the teaching of history.

A manera de introducción

La historia de México durante el siglo XX no puede explicarse sin la relevante acción de los movimientos sociales. Tampoco puede comprenderse sin los actores que, desde la sociedad civil, enfrentaron las estructuras autoritarias, impulsaron procesos democratizadores y sostuvieron luchas por la justicia, la equidad y los derechos humanos en un país caracterizado por lo opuesto. En ese escenario, el ingeniero veracruzano Heberto Castillo Martínez destaca como uno de los protagonistas más relevantes y paradigmáticos de la resistencia social y política en México.

Por lo tanto, la historia de los movimientos sociales en México no puede comprenderse cabalmente sin el reconocimiento de figuras emblemáticas que, con su pensamiento, acción y compromiso ético, han contribuido a transformar el horizonte político y social del país. En este sentido, Castillo representa uno de los ejemplos más relevantes y, sin embargo, más ignorados por la historiografía académica, ya que su extensa lucha rara vez se analiza en los planes de estudio de la carrera de Historia en universidades públicas.

Castillo no fue únicamente un brillante científico y catedrático universitario; fue, ante todo, en términos de Antonio Gramsci, un intelectual orgánico, comprometido con las causas populares, que articuló pensamiento crítico con acción política desde una perspectiva profundamente ética. Su participación en distintos movimientos sociales –desde la defensa de las libertades democráticas hasta la lucha estudiantil, el impulso de proyectos de izquierda y la oposición pacífica al autoritarismo priista– lo posiciona como un referente histórico de la resistencia civil y la disidencia política en el México del siglo XX.

Lo mismo sucede con muchos de los movimientos sociales de los que formó parte o a los que apoyó a finales de los años cincuenta e inicios de los sesenta. Esta omisión es sintomática: revela una visión reducida del pasado reciente, dominada por los grandes acontecimientos oficiales y por las trayectorias de las élites políticas, y que excluye las expresiones colectivas que han cuestionado y modificado el orden establecido.

Su marcado activismo y su papel como líder en el movimiento estudiantil de 1968, por el cual fue injustamente encarcelado, evidencian no solo su arrojo personal, sino su capacidad de articular alianzas entre sectores sociales diversos –académicos, estudiantes, obreros, campesinos– que fueron fundamentales para la emergencia de una cultura política alternativa en un régimen autoritario. Tras su liberación, su impulso a la fundación de los Partidos Mexicano de los Trabajadores; Mexicano Socialista y de la Revolución Democrática (PMT, PMS y PRD respectivamente) lo consolidó como figura moral de la izquierda mexicana, cuyo legado sigue vigente en las luchas democráticas actuales.

Con base en lo anterior, recuperar al líder opositor en los planes de estudio de la carrera de Historia no responde a un mero guiño nostálgico o celebratorio, sino a una necesidad crítica: reintegrar al análisis histórico las experiencias, actores y procesos que han sido sistemáticamente minimizados e incluso invisibilizados por la historiografía oficial. Y es que la exclusión de estos referentes en la enseñanza universitaria refuerza una visión limitada del pasado, centrada en las élites e instituciones políticas y desconectada de los procesos de organización y luchas populares que han moldeado la Historia de México.

Desestimar el análisis de los movimientos sociales en México y de algunos de sus protagonistas, como Heberto Castillo, desalienta la reflexión del pasado reciente y por consiguiente de nuestro presente. Por ello, incorporarlo –junto con otros líderes y movimientos– al estudio de la historia nacional es también una apuesta por una pedagogía crítica, que estimule a los estudiantes a crear una mirada crítica frente a los relatos oficiales

y una comprensión más profunda de los vínculos entre historia y sociedad.

En esta dirección, el orden de exposición del presente texto es el siguiente: primeramente, esgrimiré las razones para atender a los movimientos sociales en los planes de estudio de la carrera de Historia. Posteriormente y desde una postura interdisciplinaria haré un breve repaso de algunas vertientes de análisis de dicha categoría y, finalmente, rescataré la obra y legado del Ingeniero Castillo como líder de movimientos sociales y de fuerzas partidistas de oposición en México.

Los movimientos sociales como objeto de estudio histórico

El estudio de los movimientos sociales en el terreno histórico permite una comprensión profunda de las tensiones, contradicciones y procesos de transformación que configuran a las sociedades contemporáneas. Por lo tanto, muy lejos de ser meros episodios de protesta o de catarsis, los movimientos sociales constituyen expresiones complejas de acción colectiva que emergen en contextos de exclusión, desigualdad o represión, y que buscan incidir activamente en la esfera pública y en los procesos de cambio político y cultural (Tilly, 2010).

Desde esta perspectiva, la incorporación de los movimientos sociales en los planes de estudio de la licenciatura en Historia no solo es adecuada, sino necesaria, ya que el análisis histórico de dichos fenómenos colectivos permite problematizar la relación entre Estado y sociedad; visibilizar actores históricamente marginados y entender cómo las luchas sociales han sido fundamentales en la construcción de derechos y ciudadanía. En el caso mexicano, resulta imposible explicar procesos históricos coyunturales –como las alternancias políticas, las reformas agrarias, las resistencias indígenas o la defensa del medio ambiente– sin atender el papel que jugaron en dichos procesos movimientos como el magisterial, el feminista, los estudiantiles, el zapatista o las víctimas de violencia estatal (Bartra, 2013).

Los movimientos sociales, como parte de la sociedad civil, han tenido un papel crucial en los procesos de democratización en México que lograron su momento climático en el año 2000, con la derrota presidencial del PRI, aunque estos hayan sido frecuentemente incompletos o frustrados por mecanismos de cooptación, represión o simulación institucional. Sin embargo, en dichos procesos, diversas movilizaciones sociales lograron abrir cauces de participación ciudadana, cuestionar modelos de desarrollo económico, impugnar y resistir prácticas autoritarias y resignificar la esfera de lo público.

No obstante, conviene subrayar que la sociedad civil no es un actor homogéneo: en ella confluyen múltiples sujetos sociales –empresarios, trabajadores, pueblos originarios, estudiantes, intelectuales, medios de comunicación, partidos políticos– con intereses y agendas frecuentemente contradictorias y por ende conflictivas (Cohen & Arato, 2000).

Históricamente, las ciencias sociales han sido pioneras en la construcción de marcos teóricos y metodológicos para el estudio de los movimientos sociales. En este sentido, la Sociología, en particular, ha desarrollado modelos explicativos que han influido en otras disciplinas, como la Ciencia Política, la Antropología y, en menor medida, la Historia. Es precisamente la escasa presencia y poca atención en esta última disciplina que se impide una comprensión de largo aliento sobre las formas en que estos movimientos han moldeado estructuras sociales, simbólicas e institucionales a través del tiempo.

Entre los principales enfoques analíticos sociológicos destacan dos grandes corrientes: la estructural-funcionalista y la accionalista. La primera, representada por Neil J. Smelser, entiende a los movimientos sociales (o comportamientos colectivos como los denomina) como respuestas anómicas a disfunciones del sistema social, que deben ser absorbidas o institucionalizadas para mantener el orden. Este enfoque privilegia las estructuras por encima de los sujetos, y tiende a ver la acción colectiva como irracional, reactiva y transitoria (Smelser, 1995).

Sí bien, esta perspectiva resulta operativa en sociedades altamente institucionalizadas como las europeas o estadounidenses, la teoría estructural funcionalista ha sido sumamente cuestionada por minimizar el potencial transformador de los movimientos sociales, al reducirlos a mecanismos de adaptación social y no como agentes de cambio. En contextos como el mexicano o latinoamericano, caracterizados por regímenes autoritarios y con pocos atributos democráticos, este enfoque resulta limitado para comprender el papel activo de los movimientos en la confrontación del poder.

En contraste, la corriente accionalista, representada por Alain Touraine (1981), Alberto Melucci (1999) y Manuel Castells (1997), sitúa en el centro del análisis a los sujetos y sus prácticas. En este enfoque, los movimientos sociales son portadores de proyectos colectivos que articulan identidad, acción estratégica y construcción de sentidos, lo cual les confiere una dimensión cultural y simbólica, además de política. (Alfie, 1995).

Desde esta perspectiva, los movimientos no son simples reacciones coyunturales ante las crisis, sino actores que buscan transformar las condiciones estructurales que los afectan. Su capacidad de organización y de gestión, su construcción de una identidad colectiva y su uso de símbolos, redes y repertorios de acción conforman una fuerza contra hegemónica del Estado que disputa y adiciona sentidos en la esfera pública (Melucci, 1999). Así, por ejemplo, el EZLN no solo impugnó al Estado mexicano, sino que produjo una narrativa global sobre los derechos indígenas, la autonomía y la dignidad.

En este sentido, la corriente accionalista resulta especialmente útil para la historia de los movimientos sociales en México, ya que permite analizar cómo las acciones colectivas han resistido y desafiado al Estado autoritario, generando avances significativos en materia de derechos humanos, justicia social y democracia participativa (Castells, 1997; Ramírez, 2016).

Desde el campo de la historia, recuperar estas experiencias no solo implica narrarlas, sino interpretarlas críticamente, analizando sus genealogías, formas organizativas, repertorios de acción, imaginarios políticos, legados y contradicciones. De esta manera, examinar a los movimientos sociales es también recuperar memorias silenciadas, resignificar la noción de sujeto histórico e interpelar al presente desde las luchas del pasado.

Por todo lo anterior, se vuelve imperativo que los planes de estudio de la carrera de Historia integren una línea de formación especializada en movimientos sociales, articulando teoría, metodología y estudios de casos de corta, mediana y larga duración, en términos braudelianos. Esto contribuiría no solo a una formación más crítica y contextualizada del historiador, sino también al fortalecimiento de una ciudadanía informada, comprometida y capaz de interpretar las disputas por la democracia, la justicia y la memoria desde una perspectiva histórica- historiográfica. (Pappe, 2001).

Movimientos sociales en México: La disidencia al autoritarismo

A diferencia de los partidos políticos, cuya finalidad central es la conquista del poder institucional, los movimientos sociales no necesariamente persiguen dicho objetivo. Su acción se orienta más bien a la defensa de intereses colectivos, la ampliación de derechos o la transformación de estructuras sociales específicas (Tarrow, 1997).

En el caso mexicano, resulta clave distinguir entre los proyectos político-partidistas –como el neocardenismo de las décadas de 1980 y 1990 o el obradorismo de los últimos cinco lustros– y los movimientos sociales autónomos que, sin aspirar al poder formal, han tenido una influencia transformadora en el orden político y simbólico. Ejemplos de lo anterior son el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN), que denunció el olvido histórico y la represión sistemática de los pueblos indígenas (Díaz-Polanco, 1997) o el movimiento feminista, que ha reivindicado de manera sostenida la justicia de género y los derechos de las mujeres (Lagarde, 2005).

Es importante señalar que, durante la primera mitad del siglo XX, los movimientos sociales en México no emergieron como fuerzas ciudadanas autónomas, sino como escisiones o fracturas del propio aparato político hegemónico, ya fuera el Partido Nacional Revolucionario (PNR), el Partido de la Revolución Mexicana (PRM), o el Partido Revolucionario Institucional (PRI). Estos gobiernos articularon un Orden Nacionalista Revolucionario que combinó partido de Estado, presidencialismo autoritario, corporativismo sindical, clientelismo y un discurso de legitimación histórica desde la ideología de la Revolución Mexicana (Camp, 2007).

Esta configuración bloqueó por décadas la emergencia de movimientos sociales independientes, subordinando a campesinos, obreros y otros sectores populares a través de estructuras corporativas que, si bien ofrecían beneficios materiales, también coartaban su autonomía. No obstante, en distintos momentos coyunturales, esta lógica de control fue desafiada por movimientos sociales que, en muchos casos, fueron brutalmente reprimidos por el Estado.

Entre los movimientos sociales más destacados se encuentran el movimiento ferrocarrilero de 1958, encabezado por Demetrio Vallejo y Valentín Campa; el movimiento magisterial del mismo año, liderado por Othón Salazar; el movimiento cívico navista en San Luis Potosí (1961); la huelga médica de 1965; y el movimiento estudiantil de 1968, que marcó un punto de inflexión en la relación entre sociedad civil y Estado (Rivero, 2000). La represión alcanzó su expresión más violenta con la masacre de Tlatelolco, lo que reveló el carácter autoritario del régimen y su incapacidad para canalizar la disidencia de manera institucional y democrática.

La década de los setenta también vio el surgimiento de la lucha armada, tanto en zonas rurales como urbanas que pusieron en alarma al Estado autoritario del presidente Luis Echeverría. Así, la guerrilla rural en el estado de Guerrero, encabezada por los maestros normalistas, Lucio Cabañas y Genaro Vázquez, así como la guerrilla urbana de la *Liga Comunista 23 de septiembre*, constituyeron formas extremas de oposición ante el cierre de los

cauces institucionales de participación y justicia social idealizados por el discurso gubernamental (Cedillo, 2010).

En los años ochenta y noventa, la combinación de factores económicos, sociales y políticos provocó una revitalización de los movimientos sociales. Por un lado, el agotamiento del modelo nacionalista-revolucionario estimuló la adopción del modelo neoliberal impulsado por los gobiernos de Miguel de la Madrid y Carlos Salinas de Gortari, quienes privilegiaron a una clase tecnocrática formada en universidades extranjeras, no identificada con el partido oficial y simpatizante de la desregulación del mercado, la apertura comercial y la privatización de bienes públicos (por ejemplo, Carlos Salinas, Ernesto Zedillo, Pedro Aspe o Luis Donald Colosio).

En ese contexto, el sismo de 1985 en la Ciudad de México se convirtió en un punto de inflexión de la sociedad civil, ya que la inoperancia del gobierno federal para atender la catástrofe permitió que emergieran de forma espontánea redes de solidaridad vecinal, organizaciones civiles y comités ciudadanos, que pusieron en evidencia la autonomía de la sociedad frente al Estado (Monsiváis, 2005).

En este escenario, se dieron expresiones de descontento político en diversos estados de la República como Chihuahua, San Luis Potosí y Oaxaca, donde la oposición denunció fraudes electorales. La crisis de legitimidad se agravó mayúsculamente con el fraude electoral de 1988 que impidió el triunfo del candidato opositor, Cuauhtémoc Cárdenas, lo que orilló al presidente Carlos Salinas a ejecutar acciones espectaculares y neopopulistas para legitimarse ante la opinión pública.¹

¹ El encarcelamiento del poderoso cacique sindical petrolero, Joaquín Hernández Galicia La Quina, la alianza política con el Partido Acción Nacional (PAN) que se conocieron como "concertaciones"; el derroche de recursos económicos con el Programa Nacional de Solidaridad (Pronasol).

Si bien el gobierno de Salinas, recuperó posiciones en las gubernaturas y en la composición de las Cámaras mayoritariamente priistas, el ambiente de oposición al régimen llegó a su clímax con la irrupción armada del EZLN el 1º de enero de 1994 –justo el día de la entrada en vigor del Tratado de Libre Comercio de América del Norte (TLCAN)– lo que representó una abierta denuncia a los efectos devastadores del proyecto neoliberal del PRI y la exclusión histórica de los pueblos originarios (EZLN, 2010).

Desde entonces, en México se gestaron lo que Claus Offe denominó nuevos movimientos sociales (Offe, 1992), caracterizados por sus demandas valorativas, descentralizadas y postmaterialistas: movimientos ambientalistas, de género, por la diversidad sexual, por la memoria, por la defensa del territorio o por los derechos de las víctimas de violencia. Aunque fragmentados, estos movimientos evidencian una sociedad civil activa que continúa disputando sentidos, derechos y espacios frente a un Estado que, en muchos casos, sigue operando bajo lógicas autoritarias o neoliberales.

En este convulso escenario, la figura de Heberto Castillo emerge como una referencia ética y política imprescindible. Intelectual, ingeniero, luchador social y fundador del Partido Mexicano de los Trabajadores (PMT), Heberto participó activamente en el movimiento estudiantil de 1968 y fue uno de los más lúcidos críticos del régimen priista. Su compromiso con la democracia, la justicia social y la construcción de una izquierda independiente lo posiciona como un puente entre la lucha social y la construcción de alternativas políticas (Castillo, 1987). A diferencia de otros actores políticos, Castillo supo moverse entre el activismo de base y la institucionalidad, sin renunciar a sus principios. Recuperar su legado implica reconocer que la historia de los movimientos sociales en México no solo ha sido una historia de resistencia, sino también de propuestas de transformación democrática.

Heberto Castillo: Entre la ciencia y el compromiso político²

En México, la falta de memoria histórica es un fenómeno persistente que afecta los ámbitos político y académico. Y es que, no obstante, el papel fundamental que jugaron en las luchas sociales y democráticas del siglo XX, líderes opositores como el ingeniero Heberto Castillo Martínez han sido relegados a un segundo plano en los relatos oficiales, e incluso en los planes de estudio universitarios. Esta omisión sistemática revela no sólo una omisión lamentable hacia el pasado reciente, sino un alejamiento entre el conocimiento histórico con la construcción de una ciudadanía crítica (Bartra, 2010).

En los planes de estudio de la carrera de Historia en diversas universidades públicas del país, llama la atención la escasa presencia de la categoría de “movimientos sociales” como objeto de análisis. En palabras de Alain Touraine, los movimientos sociales son expresiones colectivas que luchan por el control de los procesos históricos, y, por tanto, su estudio es indispensable para comprender las transformaciones políticas y culturales de una sociedad. Por lo tanto, ignorar estas expresiones de resistencia organizada, y con ellas a sus líderes, es restar profundidad a la comprensión del cambio social (Touraine, 1978).

Desde esta perspectiva, resulta alarmante el desconocimiento en distintos espacios de la figura de Heberto Castillo y sus contribuciones en los espacios en los que se desenvolvió—ingeniero civil, científico, maestro, luchador social, legislador y fundador de partidos de izquierda—, sobre todo que permanezca en gran medida fuera del debate académico e historiográfico, a pesar de haber sido un protagonista clave en los procesos de democratización del país (Meyer, 2000).

² Sobre su vida y legado, resulta relevante explorar la página web de la *Fundación Heberto Castillo AC*, que se fundó en 1997, para divulgar su legado a través de sus principales escritos. Véase <https://2022.fundacionhebertocastillo.org/>. De igual manera, consultese (Rivero, 2018).

Este olvido es aún más llamativo si se considera el contexto político actual, marcado por el discurso de gobierno que se asume como la Cuarta Transformación que, paradójicamente, ha optado por recuperar el ideario de la izquierda sin necesariamente reivindicar a sus más destacados exponentes históricos.

Heberto Castillo nació en el municipio de Ixhuatlán de Madero, Veracruz, el 23 de agosto de 1928, al interior de una familia de clase media, en un contexto nacional de enorme tensión política, tras el asesinato del entonces Gral. Álvaro Obregón, en su condición de presidente electo, tras reelegirse en las elecciones federales de dicho año. En dicha región veracruzana realizó sus estudios de educación básica. Sin embargo, en su adolescencia, se trasladó a la Ciudad de México para estudiar el bachillerato en la Escuela Nacional Preparatoria, Número 1.

Años después, en el contexto del polémico presidente Miguel Alemán, de 1947 a 1953, Heberto Castillo, se formó en la carrera de ingeniero civil en la entonces Escuela Nacional de Ingeniería de la UNAM, donde destacó como inventor de la tridilosa, un sistema estructural de gran impacto en la ingeniería mexicana y mundial (Castillo, 1992). Pronto su carrera académica y científica fue reconocida tanto en México como en el extranjero, lo que lo llevó a alcanzar reconocimientos internacionales como un Doctorado *Honoris Causa* en la Universidad Nacional de Ingeniería del Perú, en 1964.

Pero más allá de su vocación académica. Heberto Castillo encarnó –en el sentido planteado por Max Weber (1919)– la figura ideal del científico comprometido políticamente, que supo ser capaz de vincular el saber técnico con la responsabilidad social, ya que además de ejercer la docencia e investigación, participó activamente en movimientos clave de la segunda mitad del siglo XX, como el movimiento ferrocarrilero y magisterial de 1958, apoyó la Revolución Cubana, y formó parte del Movimiento de Liberación Nacional (MLN) junto con Lázaro Cárdenas, en 1961 (Castañeda, 1999).

Fue también una figura central del movimiento estudiantil de 1968, al liderar la *Coalición de Profesores de Enseñanza Media y Superior Pro Libertades Democráticas*, por lo cual fue encarcelado como preso político. Lejos de abandonar la lucha, fundó en 1974 el Partido Mexicano de los Trabajadores (PMT), al lado de destacados luchadores sociales como Demetrio Vallejo, Valentín Campa y Luis Villoro. Su activismo político se extendió a la prensa crítica de la segunda mitad del siglo XX, al colaborar con medios como *Siempre*, el periódico *Excélsior* o la revista *Proceso*, donde publicó regularmente hasta su muerte.

En el terreno electoral y en los procesos de democratización del país, su legado político alcanzó una dimensión histórica cuando, en 1988, declinó su candidatura presidencial por el Partido Mexicano Socialista (PMS) en favor del Ingeniero Cuauhtémoc Cárdenas, en un acto que simbolizó la unidad de la izquierda frente al partido oficial. Este gesto generoso y visionario contrasta con el sectarismo que ha caracterizado a muchos sectores de la izquierda mexicana en la historia reciente.

Para los años noventa, como senador y miembro de la Comisión de Concordia y Pacificación (COCOPA), Heberto Castillo abogó por una solución política al conflicto entre el Estado mexicano y el EZLN. Sin embargo, su intempestivo fallecimiento, el 5 abril de 1997, significó la pérdida de una de las voces más lúcidas y éticas de la izquierda mexicana contemporánea y de la clase política nacional.

Sirva esta breve retrospectiva histórica, para reflexionar, cómo en los actuales contextos político y académico resulta imprescindible volver la mirada, a figuras a las que urge revalorar en estos momentos críticos de polarización y descomposición políticas. En este sentido, reivindicar al ingeniero, implica algo más que rendir homenaje, supone restablecer una memoria histórica crítica y propositiva que permita a las nuevas generaciones comprender las raíces y trayectorias de los procesos de lucha social en México. Como señala Elizabeth Jelin, la memoria colectiva no es un mero ejercicio de nostalgia, sino una herramienta política y pedagógica para la construcción de ciudadanía (Jelin, 2002).

Los movimientos sociales en la enseñanza de la Historia: Algunas propuestas

Los planes de estudio de la carrera de Historia deben abrir espacio a los movimientos sociales y a figuras emblemáticas de los mismos como el Ingeniero Castillo, no sólo como un personaje biográfico, sino como un relevante sujeto histórico que condensa en su trayectoria y vida personal las tensiones entre ciencia, política, ética y justicia social. Su vida entonces, es testimonio de que el compromiso político unido al conocimiento puede vincularse con la lucha por un país más justo, democrático y solidario y estos son temas relevantes que el historiador actual debe atender.

En el contexto político contemporáneo, marcado por la polarización mediática, la virtualización de los debates públicos y la inmediatez de las redes sociales, la reflexión histórica parece haber cedido terreno frente a las formas mediáticas de la comunicación política. En este escenario, resulta urgente volver la mirada hacia las luchas ciudadanas del pasado reciente, lideradas por figuras ejemplares como el doctor Salvador Nava, el ingeniero Cuauhtémoc Cárdenas y, especialmente, Heberto Castillo. Estos actores no sólo denunciaron los excesos de un régimen autoritario, sino que articularon propuestas democráticas desde una ética política sólida y comprometida.

Tras su muerte en 1997, su legado ha sido en parte resguardado por la memoria institucional de espacios como la *Fundación Heberto Castillo Martínez AC*, aunque su legado político ha permanecido ausente en muchos de los discursos de la izquierda gobernante, tanto en el sexenio de Andrés Manuel López Obrador como en el periodo actual de la presidenta Claudia Sheinbaum. Este vacío contrasta con el carácter visionario del dirigente opositor, quien desde décadas antes advertía sobre los riesgos de la tecnocracia, la subordinación del Estado a los intereses económicos y la pérdida de la soberanía nacional (Castillo, 1984).

En el actual contexto de la “modernidad reflexiva” (Beck, 2006), caracterizada por la transformación acelerada de las instituciones

y la emergencia de nuevos actores políticos, la cultura política se halla en un proceso amplio y complejo de redefiniciones. Hoy en día las formas tradicionales de militancia conviven con prácticas digitales; las identidades políticas se fragmentan o desvanecen y el desencanto ciudadano crece frente a la ineeficacia estatal y la corrupción imperante. Frente a ello, figuras como Heberto Castillo adquieren notoria relevancia, no sólo por su crítica al autoritarismo, sino por su ejemplo de coherencia ética, integridad personal y visión de país.

La democratización en México ha sido un proceso largo, conflictivo y aún inconcluso. La transición no puede entenderse como un episodio culminado con la alternancia partidista en el año 2000, sino como una lucha continua por ampliar los márgenes de participación, garantizar los derechos humanos y construir una ciudadanía crítica (Woldenberg, 2000). En este proceso, el papel de los movimientos sociales ha sido fundamental. Como afirma Sergio Zermeño, los movimientos sociales son vehículos de politización desde abajo, que problematizan las relaciones de poder y plantean nuevas formas de representación más allá de los cauces institucionales (Zermeño, 1997).

La memoria política no es sólo una evocación del pasado, sino un instrumento para interpelar el presente. Como ha señalado Elizabeth Jelin (2002), la memoria colectiva cumple funciones identitarias y normativas, articulando el pasado con las luchas actuales por la justicia y la democracia. En ese sentido, el legado de Heberto Castillo debe recuperarse no como una romántica añoranza, sino como una manera de repensar los fundamentos éticos de la política contemporánea.

Hoy más que nunca, la memoria de esas luchas debe servir para evitar la regresión autoritaria y la descomposición del Estado por intereses partidistas sin escrúpulos o incluso por estructuras criminales que permean la vida cotidiana. La amenaza no es sólo el retorno de los sectores más retrógrados, sino como ha sucedido en los últimos años, la naturalización del pragmatismo político sin principios éticos, alejado de toda vocación transformadora.

Por ello, la transición política que aspira a ser democrática, no debe pensarse como un proceso lineal o irreversible, sino como un campo de disputa permanente, con avances y retrocesos, como un campo de conflictos y contradicciones permanentes. Por ello recuperar el pensamiento y acción política del ingeniero Castillo en los medios académico y político, implica también reivindicar a este último ámbito como un espacio de diálogo, de construcción colectiva y de defensa de lo público.

Desde la Historia, es posible y necesario contribuir al análisis crítico del presente, desde la reflexión académica y por ello se pueden edificar acciones concretas para integrar el estudio de los movimientos sociales y figuras como Heberto Castillo en los planes de estudio de Historia con dos finalidades, por un lado, contribuir al conocimiento desde dicho saber con una postura inter y multidisciplinaria y, por otra parte, formar a la vez profesionistas con una postura crítica e informada del pasado reciente de nuestro país

Así, por ejemplo, como propuestas de mejora se puede incluir una asignatura obligatoria sobre movimientos sociales en materias relacionadas a la Historia de México contemporáneo y analizar acciones colectivas desde 1940 hasta la actualidad; se puede organizar seminarios interdisciplinarios o eventos académicos (coloquios, encuentros estudiantiles) que permitan la vinculación entre Historia, Ciencia Política y Sociología para estudiar estos fenómenos sociales.

Asimismo, se pueden incorporar en los cursos de Historia política fuentes primarias (video, entrevistas o artículos de prensa) sobre líderes opositores como Heberto Castillo, Salvador Nava, Rosario Ibarra, etcétera para examinar histórica e historiográficamente su legado. Por otra parte, se pueden fomentar investigaciones estudiantiles (tesis, ensayos, ponencias) sobre estos movimientos sociales como procesos históricos complejos y finalmente se puede recuperar la memoria histórica de las fuerzas y expresiones de izquierda a través de proyectos universitarios que se vinculación con organizaciones civiles, fundaciones y archivos independientes.

Por lo tanto, incorporar el estudio de los movimientos sociales de manera central en los planes de estudio de la carrera de Historia en México, resulta una meta que no debe posponerse, pero no para sumar una materia más, sino para que este tipo de asignaturas confronten las maneras tradicionales en que se enseña la Historia en las universidades públicas, y con ello contribuir en la formación de historiadoras e historiadores más críticos, reflexivos y comprometidos con el muchas veces adverso presente.

Reflexión final

En el presente trabajo se recuperó la figura y legado del Ing. Heberto Castillo, un personaje muy valioso en la historia de México y de sus procesos de democratización política, con la intención de subrayar la relevancia de los movimientos sociales y sus principales actores. Lamentablemente es un personaje poco reconocido por las nuevas generaciones que no advierten la importancia de su persistente lucha durante varias décadas.

A través de su obra y legado proyecta numerosas posibilidades de estudio en el campo de las ciencias sociales en general y de los movimientos sociales en particular. En este sentido, una de las dimensiones que faltaba por profundizar es el campo de estudio de la Historia y la Historiografía, ya que la trayectoria política del Ing. Castillo atravesó importantes eventos históricos de nuestro país, en los que el también científico fue una figura protagónica.

La figura de Heberto Castillo, entonces, aparece asociada a la oposición política de la segunda mitad del siglo XX, por lo que la historia política reciente de México no se puede comprender sin la presencia de uno de sus representantes más admirables y constantes en dicho periodo de tiempo. Y es que, con el apoyo de sus adeptos, de las fuerzas partidistas que fundó y de líderes sociales con quienes colaboró (Lázaro Cárdenas, José Revueltas, Demetrio Vallejo, Valentín Campa o Cuauhtémoc Cárdenas) Castillo, si bien no pudo derrotar electoralmente al otrora

todopoderoso régimen priista, sí fue un factor determinante para contribuir en su declive.

En este horizonte, ya fuera en 1961, 1968, 1971, 1974, 1988, 1992, 1994, la figura moral de Castillo Martínez fue relevante para confrontar a un régimen político autoritario, represivo y consolidado como el priista. Con base en lo anterior, a partir de la trayectoria política del dirigente opositor veracruzano, se examinó su confrontación permanente a un sistema político autoritario y represivo desde su autoridad moral como dirigente opositor, al apostar por la creación de fuerzas políticas de izquierda.

Por ello, la construcción de la memoria histórica en México es un tema que debe debatirse ampliamente en los espacios universitarios, ya que desafortunadamente en varias universidades mexicanas, en sus programas de licenciatura en Historia, prevalece un enfoque eminentemente estructural e institucional, que prioriza la construcción y consolidación del Estado y de sus instituciones y de manera lamentable los movimientos sociales o las protestas colectivas aparecen como meros episodios desestabilizadores del orden, sin analizar de fondo su origen, organización y relevancia histórica.

La inexistencia de materias que versen sobre movimientos sociales, o la limitación de esta categoría en alguna asignatura optativa en los planes de estudio de Historia, refleja una formación incompleta en sus egresados, si bien su formación puede darles habilidades para conocer a detalle acontecimientos oficiales, al no existir asignaturas que fomenten la reflexión y análisis de fenómenos colectivos contemporáneos, se corre el riesgo de formar especialistas en archivos, pero no en los procesos sociales que vivimos cotidianamente.

Así, este trabajo pretendió ser un espacio abierto a la interlocución para puntualizar cómo, en estos tiempos convulsos y fracturados, es muy necesaria –diría hasta urgente– la recuperación de la memoria de nuestro pasado reciente para revisitar a personajes de nuestra historia política contemporánea, como Heberto

Castillo y examinar cómo se gestaron grandes luchas ciudadanas en contextos políticos antidemocráticos y autoritarios y que desafortunadamente han quedado en el olvido.

Referencias

- Alfie, M. (1995). Movimientos sociales y globalización, *Sociológica* 27 (10), 195-210.
- Bartra, A. (2013). *La revancha de los pueblos: Capitalismo, democracia y movimientos antisistémicos*. Ediciones Era.
- Bartra, R. (2010). *La sangre y la tinta: Ensayos sobre la democracia mexicana*. Océano.
- Beck, Ulrich (2006), *La sociedad del riesgo mundial*. Paidós.
- Camp R. (2018) *La política en México. ¿Consolidación democrática o deterioro?* Fondo de Cultura Económica.
- Castañeda, J. G. (1999). *La utopía desarmada: Intrigas, dilemas y promesas de la izquierda en América Latina*. Aguilar.
- Castells, M. (1997), *La era de la información. Volumen II: El poder de la identidad*. Alianza Editorial.
- Castillo, H. (1984). *Si me permiten hablar*. Ediciones Era.
- Castillo, H. (1987). *Sí hay esperanza*. Grijalbo.
- Cedillo, J. (2010). *Los del 68: Historia de una rebelión estudiantil*. Ediciones Era.
- Cohen, J., y Arato, A. (2000) Sociedad civil y teoría política. Fondo de Cultura Económica.

- Díaz-Polanco, H. (1997). *El proyecto político del zapatismo*. Siglo XXI Editores.
- Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN). (2010). *Documentos y comunicados (1994–2000)*. Ediciones Era.
- Fundación Heberto Castillo AC, <https://2022.fundacionhebertocastillo.org/>
- Jelin, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*. Siglo XXI Editores.
- Lagarde, M. (2005). *Los cautiverios de las mujeres: Madresposas, monjas, putas, presas y Locas*. UNAM.
- Melucci, A. (1999). *Acción colectiva, vida cotidiana y democracia*. El Viejo Topo.
- Meyer, L. (2000). *El soberano y su reino: Una historia política del México posrevolucionario (1920-1988)*. Tusquets.
- Monsiváis, C. (2005). *No sin nosotros. Los días del terremoto. 1985-2005*. Ediciones ERA.
- Offe, C. (1992). *Partidos Políticos y Nuevos Movimientos Sociales*. Editora Sistema.
- Pappe, S. (2001). *Historiografía crítica. Una reflexión teórica* (colaboración didáctica de María Luna). Universidad Autónoma Metropolitana.
- Ramírez, M. (2016). *Movimientos sociales en México. Apuntes teóricos y estudios de caso*. Universidad Autónoma Metropolitana.
- Rivero J. (2018) "Heberto Castillo. El político y el científico", *Revista electrónica*

Mainstream, 9 de abril. <https://laeramainstream.com/2018/04/09/heberto-castillo-el-politico-y-el-cientifico/>

Rivero J. (2004), *La búsqueda de una certeza. Análisis historiográfico sobre el discurso de Salvador Nava (1958–1992)*. Tesis de Maestría. Universidad Autónoma Metropolitana.

Smelser, N. J. (1995), *Teoría del comportamiento colectivo*. Fondo de Cultura Económica.

Tarrow, S. (1997), *El poder en movimiento Los movimientos sociales, la acción colectiva y la política*. Alianza Editorial.

Tilly, C. (2010) *Los movimientos sociales, 1768-2008. Desde sus orígenes a Facebook*. Editorial Crítica.

Touraine, A. (1978). *La voz y la mirada: Sociología del movimiento social*. Alianza Editorial.

Woldenberg, J. (2000). *La construcción de la ciudadanía democrática*. Fondo de Cultura Económica.

Zermeño, S. (1997), *Movimientos sociales e identidades colectivas: México en la década de los noventa*. La Jornada-Universidad Nacional Autónoma de México.

Teoría y metodología. Su imprescindibilidad en la investigación histórica y de las ciencias sociales

Machelly Flores Reyna

<https://orcid.org/0000-0002-1127-3210>

José Gabino Castillo Flores

<https://orcid.org/0000-0003-2347-3639>

Resumen

El presente texto es una invitación a no olvidar la importancia de la teoría y la metodología en los trabajos de investigación en Ciencias Sociales y, particularmente, en Historia. Esto se debe al poco cuidado en el planteamiento de problemas de investigación, al frecuentemente nulo uso de categorías de análisis y de un correcto planteamiento teórico-metodológico. Si los y las historiadoras no son capaces de demostrar que pueden construir proyectos de investigación sólidos, con marcos teóricos capaces de dialogar con otras disciplinas, seguiremos siendo una disciplina que se debate entre la ciencia y la crónica, temas ya muy abordados en el siglo XX cuando la Historia fue duramente criticada por su carácter narrativo.

En este texto, se rescatan brevemente algunos elementos esenciales de los temas como: la teoría, la metodología, el método, las categorías, con la intención de convocar a quienes escriben, particularmente desde la Historia, a no olvidar su relevancia y hacerles conscientes de que, sin ellos, no estamos haciendo investigación sino solo describiendo hechos, temas que, se supone, superamos a inicios del siglo XX con la profesionalización de la disciplina.

Palabras clave: Teoría, Metodología, Investigación y Escritura de la Historia

Abstract

This text is an invitation to remember the importance of theory and methodology in social science research, and particularly in history. This is due to the lack of care in formulating research problems, the frequent absence of analytical categories, and the lack of a sound theoretical and methodological approach. If historians are unable to demonstrate their capacity to construct robust research projects with theoretical frameworks capable of engaging with other disciplines, we will remain a discipline caught between science and chronicle—issues already extensively addressed in the 20th century when history was harshly criticized for its narrative nature.

This text briefly revisits some essential elements of these topics, such as theory, methodology, method, and categories, with the intention of urging writers, particularly those working in history, to remember their relevance and to recognize that without them, we are not conducting research but merely describing facts—issues that, supposedly, we overcame at the beginning of the 20th century with the professionalization of the discipline.

Keywords: Theory, Methodology, Research and Writing of History.

Introducción

A finales del 2004, el Campus Virtual del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO), impartió el curso “Teoría, objetivos y métodos de investigación social”. El objetivo de dicho curso fue llamar la atención sobre un tema preocupante que debería ser de gran relevancia para las Ciencias Sociales y las Humanidades, la:

debilidad teórica y metodológica cada vez más evidente en la producción de los científicos sociales, sobre todo, más no exclusivamente, en las jóvenes generaciones, que

se expresaba en proyectos de investigación incoherentes, en formulaciones imprecisas y en un irritante desorden argumentativo (Boron, 2005, p. 13).

De este curso surgió el *Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*. El proyecto encabezado en 2005 por Ruth Sautu constituye uno de las mejores aportaciones en español a los esfuerzos de la enseñanza de la investigación en Ciencias Sociales. El libro se convirtió en una guía para la elaboración de proyectos en las primeras etapas del diseño de la investigación siguiendo el postulado de que: "el progreso del conocimiento está apoyado por la profundización de una discusión teórica que se cuestione el significado de los resultados de la investigación empírica y sus interconexiones" (Sautu et al, 2005, p. 22).

Por su parte, en 2018 el Consejo Mexicano de Ciencias Sociales (COMECSO) convocó a un seminario que estaba centrado en responder a las preguntas ¿Para qué la teoría en Ciencias Sociales? y ¿para qué la metodología?³ Sin embargo, la preocupación que se presentó en aquella convocatoria era, a primera vista, distinta. Al COMECSO le preocupaba el hecho de que las diferentes metodologías y las teorías que enmarcan las Ciencias Sociales fueran cada vez más diversas y especializadas, impactando negativamente en la interacción y posible colaboración entre los diferentes campos académicos. Sin embargo, en su convocatoria también aludía a la carencia, particularmente en México, de trabajos con marcos teóricos adecuados y una metodología acorde a los objetivos de la investigación lo cual reproduce, precisamente, trabajos localistas de mirada estrecha y con dificultad para promover el diálogo con otros estudios. Lo que dejó en claro la invitación de este organismo, fue que sin marcos teórico-metodológicos y sin, metafóricamente, territorios comunes en ese mismo sentido, simplemente no hay ciencia.

³ Esta convocatoria llevó por título "Teoría ¿para qué? Metodología ¿para qué?", se publicó en junio de 2018 a través de la página web de COMECSO: <https://www.comecso.com/convocatorias/teoria-metodologia-para-que>.

Estos dos botones de muestra develan la constante preocupación de algunos académicos, a nivel nacional (COMECSO) y a nivel latinoamericano (CLACSO), por dos asuntos que consideran cardinales:

1. Definir lo básico que debe conformar un trabajo de investigación en las Ciencias Sociales.
2. Comprender que la teoría y la metodología en la investigación son condición *sine qua non* del quehacer científico.

20 años después de aquel curso de CLACSO es innegable que los trabajos académicos en Ciencias Sociales y en Historia, siguen, en su mayoría, careciendo de la solidez teórico-metodológica requerida. Es frecuente que estos rubros aparezcan de forma confusa en los proyectos de investigación en los que, muchas veces, no hay una distinción clara entre metodología y marco teórico. Es frecuente, asimismo, la ausencia de categorías de análisis, o peor aún, el uso de categorías indefinidas que conducen a análisis ambiguos, sin los marcos de abstracción que permitan el diálogo con otros resultados. Esto se convierte es uno de los principales problemas cuando se quiere atender la actual política científica nacional del CONAHCyT que pide favorecer la investigación inter, multi y transdisciplinaria.⁴ Para lograr este objetivo, las investigaciones deben dar un rol central a la teoría y la metodología en la ciencia, ello permitirá encontrar mínimos comunes y dialogar de manera transparente entre las diferentes disciplinas.

También, el uso adecuado de la teoría y la metodología evitaría encontrar trabajos en Ciencias Sociales e Historia, exhaustivos en cuanto a la información que proveen, pero cuyos autores no son capaces de contestar el por qué y para qué de sus trabajos de investigación. Con ello se evidencia que han dejado de lado

⁴ Sobre las nuevas políticas en materia de ciencia, pueden revisarse los términos de referencia 2021 publicados por el Conahcyt. <https://conahcyt.mx/convocatorias/pnpc/marcos-de-referencia/>

cualquier posibilidad de incidir en la realidad que estudian. En un país donde casi el 40% de la población vive en situación de pobreza⁵, los científicos sociales deben reafirmar su compromiso con las sociedades que estudian. En el caso de la Historia, desde principios del siglo XX, Lucien Febvre invitó a privilegiar la Historia-problema sobre la Historia meramente descriptiva (Febvre, 1970). A casi un siglo de esta invitación, urge que la Historia sume también su compromiso por incidir en los problemas de su tiempo (Navarrete e Hincapié, 2021). Hablamos de estudiar el pasado no solo como suma de acontecimientos, sino como explicación y como herramienta para comprender el presente y proponer soluciones para los retos del futuro (Castañeda, 2003: 8). La Historia y las Ciencias Sociales, por tanto, deben asumir, hoy más que nunca, su compromiso como ciencias (Castillo y González, 2024).

Dicho lo anterior, es importante reconocer las dificultades a las que se enfrentan las y los investigadores cuando se aproximan a los conceptos de teoría, metodología y epistemología, y a su relación entre ellos y con otros conceptos cruciales en la generación de conocimiento. Esto ocurre, en primer lugar, por lo problemático que resulta encontrar una única definición de dichos conceptos y, en segundo, por lo incodificable de los significados que son históricos y que, por lo tanto, van a responder al tiempo y al espacio en el que se les utiliza (Scott, 1999). De ahí la importancia de encontrar y enseñar a las investigadoras e investigadores en formación, los elementos que denoten el rigor en los procesos de investigación pero que, al mismo tiempo, permitan operar a las diferentes disciplinas bajo sus propias reglas. En el caso de la Historia, es fundamental crear seminarios, cursos y talleres de teoría y metodología que ayuden a los futuros profesionales a construir aparatos sólidos de investigación para superar la narración y la descripción de hechos o procesos. Se debe cuidar

⁵ Los porcentajes sobre la pobreza en México pueden verse en Coneval, <https://www.coneval.org.mx>. No deja de ser importante considerar que los estudios universitarios, las becas de posgrado y la inversión en ciencia en general, proviene de los impuestos de la población trabajadora.

que los aparatos teórico-metodológicos acompañen el análisis de los resultados y el proceso por el cual se obtienen estos y no que sean meros enunciados que acompañan la introducción de las tesis.

Proveer, en su totalidad, el abanico de posibilidades teóricas y metodológicas en la investigación es virtualmente irrealizable, sin embargo, es posible presentar las definiciones, aunque polisémicas, de los conceptos para ayudar a su comprensión. Este entendimiento, puede convertirse en el marco desde donde se realice el proceso mental que identifique y clasifique dichas posibilidades para el planteamiento correcto de una tarea científica. De ahí la necesidad de incentivar a los estudiantes a definir categorías de análisis para el abordaje de sus problemas de investigación. Queda claro que ningún problema puede construirse si no se cuenta con un correcto aparato teórico-metodológico para el análisis de la información recabada (Bermejo, 2004, p. 47). De hacerlo así, volvemos a lo mismo: narramos, pero no escribimos Historia.

Sobre la teoría

La literatura académica coincide en que el elemento común de las múltiples definiciones de teoría, es que está compuesta por elementos interrelacionados y que, en el caso de las Ciencias Sociales y de la Historia, estos componentes explican los procesos y fenómenos de naturaleza social (Zambrano y Dueñas, 2016). Si se considera que “los datos sólo logran hablar cuando la teoría les aporta el don del lenguaje” (Boron, 2005, p. 14), la investigación será sólo un montón de información si no es acompañada de la teoría que los analice.

Las explicaciones están conformadas, para la investigación, en un marco de conocimientos previos que permite la comprensión del estudio en su totalidad. Por lo anterior, se ha de mantener el diálogo constante con dicho marco a lo largo de la pesquisa. Esta consistencia con el sistema teórico elegido no significa

una sumisión dogmática al mismo, al contrario, está ahí para problematizar, dialogar con los hallazgos y ayudarnos a comprobar la hipótesis. La teoría funcionará como modelo de contrastación o será resultado del diálogo con los datos, en ambos casos se presenta como guía y orientación para el análisis de la información (Marradi et al, 2007, p. 61). Como explica Marradi, la teoría se usa de diversas formas. A veces con ella se hace referencia al “pensamiento de un autor o de una corriente de pensamiento”, como la teoría marxista o sicoanalítica, y otras veces se usará para aludir a una temática particular, como la teoría de la democracia o de la dependencia (Marradi et al, 2007, p. 61). Por esta razón, es fundamental que se tenga clara la forma en que se usará la teoría, porque de esto dependerá el tratamiento de los datos y el enfoque que se dará al problema de investigación.

En la Historia se han constituido corpus historiográficos altamente ligados a la teoría (como los ligados a las corrientes marxista, de género o decoloniales) y la metodología (entran aquí los trabajos elaborados con enfoques determinados, por ejemplo, desde la historia económica, política, la microhistoria o la demografía) y en general, cuando se habla de teoría y metodología se refieren a “una amplia gama de concepciones generales sobre la realidad humana, el conocimiento histórico y/o sus procedimientos de interpretación y análisis” (Villalobos, 2018).

Para guiar, explicar y posicionar un trabajo de investigación, la teoría presenta elementos fundamentales entre los cuales destacan las categorías de análisis. Como tantos aspectos en la construcción de conocimiento, son, al mismo tiempo, elementos teóricos y elementos metodológicos (Burke, 2000). Teóricos porque conceptualizan, interpretan, posicionan y explican. Metodológicos porque operativamente los datos se ordenan y luego se analizan a partir de estas. Se pueden definir como abstracciones conceptuales que ayudan a organizar el conocimiento y son relevantes por su carga teórica y conceptual que sirve como instrumentos de análisis (Barite, 1999). Para facilitar la comprensión del concepto y operacionalización de categoría de análisis se plantea los siguientes ejemplos:

En una investigación cuyo tema sea el análisis de las transformaciones territoriales del septentrón novohispano en el siglo XVIII surgirán de manera recurrente ciertos tópicos como poder, territorio o frontera. Esos tópicos que dan sentido a la investigación son las categorías de análisis. El investigador o investigadora debe asegurarse de que estos conceptos sean definidos a partir de teorías que soporten las intenciones, planteamientos y marcos teórico-metodológicos del estudio, y que dichas definiciones se utilicen de manera consistente a lo largo del mismo. De lo contrario, el lector o lectora se enfrenta a la ambigüedad teórica y conceptual que imposibilita la comprensión del trabajo presentado y el investigador o investigadora no podrá realizar un análisis científico de los datos encontrados. Es decir, todos los datos recabados deberán ser analizados a partir del aparato conceptual y del marco teórico o, de lo contrario, no se estará haciendo análisis teórico (Boron, 2005: 14) y la investigación podría caer en una mera descripción de las fuentes.

Veamos otro ejemplo: una investigación que intente descubrir la violencia de género institucionalizada históricamente en las leyes del país podría proponer categorías de análisis como violencia, género y patriarcado, entre muchas otras, dependiendo, como ya se observó, de las intenciones, planteamientos y del marco teórico-metodológico del estudio. Si la teoría guía y explica, es evidente que debe existir una elección consciente y estratégica de la misma. Hay una motivación específica detrás de la selección del sistema teórico, es decir, no es neutral, no es inocente, es político. Para Marradi et al (2007), es Weber quien introdujo la noción política en el campo de la teoría cuando, a principios del siglo pasado, escribió sobre la implicación de valores, juicios, significados e intereses en la investigación. Colando, dicen los autores, a la subjetividad en la ciencia. Sin embargo, tiempo atrás, Charles Darwin se había pronunciado de manera determinante al respecto:

Decían que los geólogos debían solo observar y no teorizar, a ese paso el hombre podría, en todo caso, ir a un montículo

de grava, contar cada piedra y describir sus colores. ¡Que extraño es que alguien no pueda ver que la observación debe ser a favor o en contra de una perspectiva si pretende ser de alguna utilidad! (Darwin, 1861).

Las coordenadas teóricas de un trabajo de investigación no revelan de manera accidental los posicionamientos que rigen la indagación, más bien, permiten suscribir aquellas subjetividades a las que se refería Weber, a postulados sistematizados, convirtiéndolos en parte del estudio. Si bien, la idea de la postura política en la investigación no es nueva, en la actualidad podría considerarse deshonesto, intelectualmente, ignorar el llamado a “autodefinirnos en la producción de conocimiento, tomar una postura ético-política en la construcción de este...” (Curiel, 2022: 156). Si esto no se advierte, podría interpretarse como si se pretendiera engañar al lector o que el investigador o investigadora no es lo suficientemente capaz de comprender la importancia de sus propios constructos en el quehacer científico, lo cual, a estas alturas del desarrollo de las ciencias sociales, significa no comprender la ciencia.

Algunas consideraciones prácticas

Para redactar los marcos teóricos de una investigación, el manual de Ruth Sautu, *Todo es teoría Objetivos y métodos de investigación*, propone que primero se realice un ejercicio de abstracción de ideas generales y después un ejercicio de abstracción de ideas sustantivas. Es decir, plantear a partir de la literatura y el conocimiento previo de la materia que se investiga, los asuntos más amplios en los que se sitúa aquello que se va a estudiar y luego plantear aquellas teorías específicas del problema de estudio. Esto proporciona un orden a los ejes teóricos y permite la explicación de la realidad de lo general a lo particular. El siguiente cuadro propone a partir de Sautu este planteamiento jerárquico de la teoría.

Tabla 1. De la teoría general a la teoría sustantiva

Teoría general	Teoría sustantiva
Ideas generales sobre la sociedad, la cultura o las instituciones, enfocadas en la acción o la estructura social dependiendo del objetivo de estudio.	Ideas particulares sobre fenómenos, procesos, interacciones sociales o conductas humanas. Analizan de manera delimitada los aspectos específicos de los problemas sociales, culturales e institucionales.

Nota: Elaboración propia con información de Sautu, 2003, pp. 9-12.

Así como propone una jerarquización u orden para el planteamiento de la teoría en la investigación, Sautu incluye una serie de errores que los autores deben evitar en el aspecto teórico-metodológico de sus investigaciones. Este texto destaca particularmente uno que se comete con mayor frecuencia, particularmente por los tesistas: definir conceptos teóricos que luego se diluyen o desaparecen durante el abordaje del trabajo. Otro error común es introducir temas que posteriormente no muestran una conexión clara con el resto del diseño; algo similar puede ocurrir con la propuesta metodológica. Lo anterior muestra la importancia de realizar las investigaciones como un todo, ya que, si los objetivos se alinean a la teoría y a la metodología, y se evalúan de manera constante a lo largo de la indagación, se evita cometer errores de dispersión. Si el círculo no cierra, la investigación está incompleta.

En suma, la teoría es una guía esencial de toda investigación. Sin un marco teórico adecuado y sin categorías de análisis claras y alineadas con la teoría, el análisis es prácticamente imposible. En el caso de las investigaciones históricas, la ausencia de este requisito conlleva a la elaboración de trabajos que, por muy apegados que estén al método histórico, acabarán por ser narrativos y faltos de análisis que es la obligación de la Historia como ciencia y una de las características que la alejan de la crónica.

Sobre la metodología

La metodología responde a una orientación general de la disciplina que se estudia, a un paradigma constituido por los siguientes supuestos:

- Ontológicos: reflexionan sobre la realidad del fenómeno a estudiar.
- Epistemológicos: reflexionan sobre los valores en la generación de conocimiento.
- Axiológicos: reflexionan sobre la incapacidad de desprenderte de los propios valores al generar conocimiento y cómo afecta a la ciencia.
- Metodológicos: reflexionan sobre la pertinencia de los procedimientos elegidos para obtener la información que comprende la investigación.

(Sautu, 2003, p. 25).

Al momento de llevar a cabo la investigación, los elementos supuestos que conforman el paradigma son operativamente inseparables. La reflexión ontológica, la postura epistemológica, el autorreconocimiento del investigador o investigadora en la indagación, influyen directamente en el raciocinio detrás de la elección de los procedimientos. Constituyen, en conjunto, el lente a través del cual se miran los hallazgos y se analizan los resultados. La semántica indica que, en general, se podría entender a la metodología como el estudio o teoría del método. Se refiere al raciocinio detrás de la pesquisa. A la reflexión teórica, epistemológica y ontológica que justifica y da validez a la investigación. Es crucial para asegurar el rigor y la confiabilidad de una investigación. Sin embargo, suele confundirse con el mero método. Por eso es importante aclarar, antes de seguir, la diferencia entre ambos conceptos.

Tabla 2. Diferencias entre método y metodología

Método	Metodología
El método es la herramienta, el cómo se conseguirán las respuestas a las preguntas de investigación.	La metodología es el raciocinio detrás de la aproximación a la investigación. El lente a través del cual ocurre el análisis y que tiene incidencia directa en el método que se utiliza para obtener la información.

Nota: Adaptado a partir de la información de Brookshier, K. (2019).

El método incluye las técnicas, procedimientos, herramientas y pasos que se emplean para conseguir la información requerida para la investigación. En el caso de la Historia, es evidente que muchas veces los esfuerzos se centran sobre todo en el método, constituido, *groso modo*, por el proceso de recopilación y análisis de las fuentes. En cambio, la metodología es, como ya se planteó, el raciocinio que acompaña a dicho método cuyo carácter es más procedural. La metodología debe aparecer en los trabajos de investigación plenamente identificada, tanto como el marco teórico y, por supuesto, ser consistente con este.

En Historia, la metodología suele definirse por el enfoque que se dé a la investigación, desde lo político, lo económico, lo social, lo cultural, el género, lo demográfico, etc. Cada uno de estos enfoques conlleva una metodología propia que privilegia, fuentes, procedimientos, herramientas y enfoques para alcanzar los objetivos. De modo que, si se cambia la metodología, cambia la orientación de la investigación. En ese sentido, la tarea de la metodología es también evaluar el método (Aguilera, 2013). Por tal razón, las metodologías elegidas deberán ser flexibles y adaptativas, es decir, ser capaces de admitir la necesidad de cambios en técnicas y aproximaciones durante la investigación. El método, al final, es una herramienta para recabar información, es la metodología la que contiene una carga ética que está en constante diálogo y reflexión detonada por los supuestos que la componen.

Para las Ciencias Sociales, la comprensión de los supuestos metodológicos y su aplicación adquieren cada vez más relevancia en el contexto de una política científica nacional que pretende la incidencia social. Las investigadoras e investigadores recurren a metodologías que no sólo se alinean con los objetivos éticos que caracterizan las investigaciones sociales contemporáneas, sino que también representan un cambio paradigmático al trascender la concepción de los sujetos como meros proveedores de información. Ahora se les reconoce como participantes activos en el proceso investigativo, con el potencial de encontrar en su involucramiento una utilidad tanto social como política. Este enfoque redefine su papel, posicionándolos no solo como fuentes de datos, sino como coautores de una actividad académica que comparte, e incluso refuerza, sus propias aspiraciones políticas (Flores, 2024). De ahí la necesidad, cada vez mayor, de las Ciencias Sociales y de la Historia en general, por hacerse conscientes de su utilidad y de sus aparatos teóricos y metodológicos. Por eso también, para volver al principio de nuestro texto, se vuelve imprescindible este tipo de discusiones y el hecho de que nuestras investigaciones revaloren la importancia de dichos preceptos. Tradicionalmente se identifica una clara distinción entre dos modelos clásicos que dividen las perspectivas metodológicas. Las metodologías cualitativas y las metodologías cuantitativas.

Tabla 3. Metodologías cualitativas y cuantitativas

Metodologías cualitativas	Metodologías cuantitativas
<ul style="list-style-type: none">• Permiten operar con las cualidades o características simbólicas de lo analizado.• Admiten las dimensiones éticas y emocionales de los sujetos.• Permiten aproximarse a la ciencia como una cuestión “más de sujetos que de objetos” (Rodríguez, 2012: 11).• Trata con sujetos de estudio y/o participantes.• Utiliza categorías de análisis.	<ul style="list-style-type: none">• Trabaja con lo cuantificable, lo medible.• Utiliza variables.• Trata con objetos de estudio.• Analiza las variables con procedimientos matemáticos y estadísticos.

Nota: Elaboración propia con información del Centro Virtual Cervantes, Instituto Cervantes (consulta de noviembre de 2024).

Quedan claras las diferencias entre una perspectiva y la otra, sin embargo, a la luz de la discusión en los párrafos anteriores, se muestra que la dualidad de las perspectivas clásicas de las metodologías no integra la totalidad de lo que compone el lente a través del cual se interpreta y analiza la información. Toda interpretación de datos es cualitativa. Los fenómenos y eventos que estudian las ciencias sociales son tan heterogéneos como las sociedades mismas, con ingredientes medibles y cuantificables y con dimensiones éticas y emocionales igualmente válidas. Esto hace que sea posible trabajar con lo medible y cuantificable desde, por ejemplo, las metodologías feministas.

Si se pretende cuantificar o medir algún asunto desde dicha perspectiva, ¿a quién se priorizaría entrevistar si el enfoque está fundamentado en el reconocimiento de una dinámica de poder relacionada al género? Eso es lo que determina el enfoque metodológico. ¿Qué se investiga? ¿Por qué se investiga eso? ¿Qué determina lo que se va a investigar? ¿Cómo se analiza? Las respuestas son a partir de los ya mencionados supuestos que conforman el paradigma de la investigación. Y es aplicable a la ciencia en general. De lo contrario se negaría la existencia de perspectivas metodológicas diversas en las ciencias naturales. Es importante que nuestros estudiantes comprendan estas diferencias y la relevancia de ser conscientes de sus andamiajes de investigación.

Para algunos autores es importante superar la dicotomía de las perspectivas clásicas.

La dicotomía entre cualitativo y cuantitativo deja de tener sentido, ya que el método de investigación no depende de lo instrumental, sino más bien de la postura epistemológica y la ontología en los distintos paradigmas o posturas filosóficas que tengamos de la ciencia. El debate cualitativo/cuantitativo obscurece la discusión de fondo acerca de los supuestos de cada postura epistemológica (Páramo y Otálvaro, 2006).

Para superar la tradición de la dicotomía de las perspectivas metodológicas cualitativa y cuantitativa, se propone emplear la triangulación metodológica en la investigación. Combinar diferentes enfoques o elementos de diferentes enfoques para abordar un fenómeno. Según Flick, hay dos maneras de hacer triangulación en la investigación: la débil y la fuerte o 3.0.

Tabla 4. Triangulación débil y triangulación fuerte o 3.0

Triangulación débil	Triangulación débil
<ul style="list-style-type: none">Conceptualiza la triangulación como un criterio de validez.Apunta principalmente a la convergencia entre los criterios de las metodologías trianguladas.Emplea una integración pragmática de metodologías.Los hallazgos contradictorios se consideran inválidos o poco confiables, lo que generalmente se atribuye a un sesgo metodológico.Podría comprenderse como una triangulación a modo.	<ul style="list-style-type: none">Enfatiza el potencial de la triangulación como fuente para mejorar el conocimiento acerca de un tema.Se espera que diferentes métodos produzcan resultados convergentes.Puede arrojar conclusiones contradictorias o complementarias.Requiere que el investigador o investigadora diseñe intencionalmente el estudio teniendo en cuenta los paradigmas y correspondientes supuestos de cada metodología.Permite una interpretación matizada de las discrepancias y complementariedades durante la fase de análisis.

Nota:Elaboración propia con información de S. Caillaud y U. Flick, 2021.
pp.87-89.

La triangulación metodológica requiere, como cada uno de los elementos de la investigación analizados a lo largo de este texto, una profunda reflexión y un ejercicio de reflexividad para admitir cuando se esté cayendo en la manera débil de hacerlo. La intención de la triangulación no es aflojar el rigor de la investigación, al contrario, es ampliar el alcance de la misma, permitiendo una comprensión más profunda y completa del fenómeno que se investiga. El objetivo pasa de simplemente corroborar los hallazgos a través de los métodos a abarcar e integrar resultados diversos, ya sean complementarios o contradictorios, en el análisis general. Dicha triangulación se considera relevante para lograr trabajos de investigación cada vez más sólidos y abiertos al diálogo con otros resultados de la misma disciplina o de materias diferentes.

Reflexión final

El presente texto es una invitación a no olvidar la importancia de la teoría y la metodología en los trabajos de investigación en Ciencias Sociales y, particularmente, en Historia. Desde hace algunos años, diversos colegas hemos manifestado nuestra preocupación por la debilidad que presentan, en sus andamiajes metodológicos, las tesis de grado, ya sea de licenciatura o posgrado. La mayoría manifiesta que hay un evidente viraje hacia la narración y la descripción cuando se trata de investigaciones históricas. Esto se debe al poco cuidado en el planteamiento de problemas de investigación, al frecuentemente nulo uso de categorías de análisis y de un correcto planteamiento teórico-metodológico.

No cabe duda de que las instituciones debemos poner atención en solucionar este tipo de problemas, la duda es ¿cómo hacerlo? No es secreto que, en los últimos años, las burocracias universitarias han presionado a las licenciaturas en Historia para aumentar sus matrículas (en algunas universidades quieren, incluso, que tengan tantos alumnos con las ingenierías, lo cual es absurdo) y su número de titulados. Esta urgencia posiblemente explique, en parte, la poca atención puesta en aspectos teóricos y metodológicos que suelen ser considerados complicados para muchos y muchas estudiantes. También puede explicar, solo en parte, que muchas tesis tengan un bajo nivel de análisis pues se privilegia el número sobre la calidad ante la presión institucional. Más allá de este aspecto, que vale la pena discutir entre academias, se deben considerar posibles soluciones, ya sea fortaleciendo o aumentando los cursos de teoría y metodología en los planes de estudio, realizando talleres prácticos y/o reforzando los seminarios de investigación.

Todo esto lo consideramos clave si es que deseamos que la Historia se mantenga como una disciplina fuerte en el ámbito de las Humanidades y las Ciencias Sociales. Más necesario lo es hoy en día que se privilegia el trabajo inter y trans disciplinario. Si los y las historiadoras no son capaces de demostrar que pueden

construir proyectos de investigación sólidos, con marcos teóricos capaces de dialogar con otras disciplinas, seguiremos siendo una disciplina que se debate entre la ciencia y la crónica, temas ya muy abordados en el siglo XX cuando la Historia fue duramente criticada por su carácter narrativo. No estamos diciendo que la narración no sea parte de la disciplina, pero sí creemos que podemos construir nuevas narraciones, más preocupadas por el quehacer científico, el análisis de problemas y la discusión seria de los datos encontrados y de los resultados propuestos. A fin de cuentas, una de las cualidades de la ciencia es que pueden someterse a prueba sus resultados y alcances.

Este trabajo, es apenas un acercamiento a la relevancia de la teoría y la metodología, a tomar en serio el dialogo entre disciplinas y hacernos conscientes de nuestro papel como científicos sociales con obligación de incidir en los problemas del presente. En este breve texto, hemos rescatado algunos de los elementos esenciales de los temas tratados: teoría, metodología, método, categorías, con la intención de convocar a quienes escriben, particularmente desde la Historia, a no olvidar su relevancia y hacernos conscientes de que, sin ellos, no estamos haciendo investigación sino solo describiendo hechos, tema que, se supone, superamos a inicios del siglo XX con la profesionalización de la disciplina.

Referencias

- Aguilera, R. (2013). Identidad y diferenciación entre Método y Metodología, *Estudios políticos* 28, 81-103.
- Barite, M. (1999). La noción de categoría y sus implicancias en la construcción y evaluación de lenguajes documentales. En M. López-Huertas y J. Fernández (coords.), *La representación y la organización del conocimiento en sus distintas perspectivas. Su influencia en la recuperación de la información* (pp. 39-45). Universidad de Granada.

- Bermejo Barrera, J. (2004). *¿Qué es la Historia teórica?* Akal.
- Boron, A. (2005). Prólogo. En Sautu, R., et al. *Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología* (pp.13-20) Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Burke, P. (2000). *Historia y teoría social*. Instituto de Investigaciones José María Luis Mora
- Caillaud S. y Flick U. (2021). Triangulation. En Morin J., Olsson C. y Özlem E. (Eds.). *Research methods in the social sciences: An A-Z of key concepts* (pp.87-89). Oxford University Press.
- Castillo, J. y González, J. (2024). Las maestrías en Historia. Retos y desafíos para el siglo XXI. En Castillo J., Medina V. y Pool, M. (coords.), *Las Ciencias Sociales frente a los retos comunitarios*. Universidad Autónoma de Coahuila-Universidad Autónoma de Yucatán.
- Castañeda Zavala, J. (2003). El historiador y el compromiso social, *Clío*, 30 (2), 9-14.
- Curiel, O. (2022). Construyendo metodologías feministas desde el feminismo decolonial en Antivilo, J (coord.). *Trayectorias de pensamiento feminista en América Latina*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Darwin, C. (1861). Charles Darwin to Henry Fawcett, 18 September 1861, Darwin Correspondence Project, "Letter no. 3257".
- Febvre, L. (1970), *Combates por la Historia*. Barcelona: Ariel.
- Flores, M. (2024). *Estudio de la experiencia de las familiares de personas desaparecidas en su exigencia por la verdad y la justicia al Estado, en Coahuila de Zaragoza, desde las epistemologías feministas, entre 2009 y 2018*. Universidad Autónoma de Coahuila.

- Navarrete S. & Hincapié A. (2021). Interdisciplinariedad y redes sociales en el siglo XXI: debatiendo con Peter Burke el presente, pasado y futuro de la ciencia histórica, *Cuadernos de Historia* 54, pp. 359-371.
- Páramo, P. y Otálvaro. G. (2006). Investigación alternativa: por una distinción entre posturas epistemológicas y no entre métodos, *Cinta de moebio* 25, 1-7
- Rodríguez, F. (2012). Subjetividad en la ciencia: crítica a la razón neo-positivista, *Orinoco: Pensamiento y Praxis* 1, 6-15.
- Sautu, R. (2003). Todo es teoría. Objetivos y métodos de investigación. Lumiere.
- Scott J. (1999). *Gender and the Politics of History*. Columbia University Press.
- Villalobos, R. (2018), Filosofía, teoría y metodología de la historia. El caso de Metahistoria de Hayden White (n. 1928). En Gilardi P. y Ríos M. (coords.), *Historia y método en el siglo XX* (pp. 175-196). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Zambrano-Mendieta, J. y Dueñas-Zambrano K. (2016). La articulación entre teoría, objetivos y metodología en la investigación social, *Dominio de las Ciencias* 2, 163-174.

Entre archivos y testimonios: Fuentes para el Estudio de los Afrodescendientes en la defensa armada del Noreste de la Nueva España

Mónica Samantha Amezcua García

<https://orcid.org/0000-0001-7773-9936>

Jairo Eduardo Jiménez Sotero

<https://orcid.org/0000-0002-6168-8027>

Resumen

En el presente escrito se efectúa una aproximación a la historia y cultura de las poblaciones de origen africano en el noreste de la Nueva España, enfatizando el aspecto de la defensa militar. Como hipótesis de trabajo, se propone que la recuperación de las historias, características y prácticas culturales de las poblaciones de origen africano en México constituyen un importante referente que puede impactar de manera positiva en el terreno educativo y social. Esto contribuye a la construcción de sociedades más incluyentes y reflexivas, en las cuales se reconoce en todo momento y de manera crítica, la importancia de la diferencia cultural.

En consecuencia, es necesario conocerlos en sus diferentes actividades, relaciones e interacciones. La única manera de lograr esto es a través del estudio de las fuentes y testimonios que han quedado resguardados en los diferentes repositorios. La visibilización de las historias y dinámicas de las personas de origen africano pueden contribuir a generar nuevos enfoques en la enseñanza y entendimiento de dichas poblaciones.

Palabras clave: Afrodescendientes, Nueva España, Historia Social y Noreste de México.

Abstract

This paper offers an overview of the history and culture of populations of African descent in northeastern New Spain, emphasizing their role in military defense. The working hypothesis proposes that recovering the histories, characteristics, and cultural practices of populations of African descent in Mexico constitutes an important reference point that can positively impact the educational and social spheres. This contributes to building more inclusive and reflective societies, in which the importance of cultural difference is recognized at all times and critically.

Consequently, it is necessary to understand these populations in their various activities, relationships, and interactions. The only way to achieve this is through the study of the sources and testimonies preserved in different repositories. Making the histories and dynamics of people of African descent visible can contribute to generating new approaches in the teaching and understanding of these populations.

Keywords: Afro-descendants, New Spain, Social History and Northeast Mexico.

Introducción

El noreste de la Nueva España fue un espacio que se erigió histórica y culturalmente en el semidesierto, por lo que tuvo sus particularidades. Una de ellas fue su estado constante de guerra con los indios nómadas o seminómadas que habitaron el territorio antes de la llegada de los europeos. Esta situación conflictiva empeoró por las actuaciones de algunos españoles, quienes buscaron estrategias para perseguir, capturar y secuestrar a dichos individuos. Esto trajo como consecuencia, constantes ataques a los poblados y caminos realizados por dichas naciones, por los que fueron denominados, desde la óptica europea, como "indios bárbaros". Todo este escenario, en su conjunto, ocasionó

que la frontera se identificara a lo largo del tiempo como un área de guerra.

Este panorama obligó a los mandos militares a crear mecanismos de defensa. Los españoles decidieron implementar presidios, compañías volantes y milicias para efectuar ataques ofensivos y defensivos contra aquellas personas que consideraban enemigos.⁶ A esta estrategia se le sumaron los vecinos españoles, quienes siempre tenían que estar preparados para defenderse de cualquier ataque que se realizara, y así mantener a salvo a sus familias. También se valieron de otros grupos, entre los que destacan los tlaxcaltecas e incluso las poblaciones de origen africano, quienes desempeñaron actividades que contribuirían en la salvaguarda del septentrión. Esto último ha sido estudiado muy poco por la historiografía regional.

Es en esta dinámica en que los afrodescendientes se fueron integrando a la vida norteña. Sus ámbitos de desarrollo fueron variados, acordes a las experiencias individuales y colectivas del contexto sociocultural del noreste. Ellos fueron capaces de dialogar, negociar, pero también resistir a las normas y costumbres que muchas veces se les trató de imponer, de ahí lo complejo y multifacético de sus identidades y los diversos enfoques que han seguido los estudios históricos y antropológicos para su análisis. En el presente escrito se efectuará una aproximación a la historia y cultura de las poblaciones de origen africano en el noreste de la Nueva España, enfatizando el aspecto de la defensa militar. Como hipótesis de trabajo, se propone que la recuperación de las historias, características y prácticas culturales de las poblaciones de origen africano en México constituyen un importante referente que puede impactar de manera positiva en el terreno educativo y social. Esto contribuirá a la construcción de sociedades más

⁶ Los presidios, compañías volantes y milicias fueron unidades defensivas que se crearon en el norte de la Nueva España para luchar principalmente contra los indios “bárbaros”, aunque también se emplearon para defenderse de los posibles ataques que se realizaran por parte de las potencias enemigas (Arnal, 2006).

incluyentes y reflexivas en las cuales se reconozca en todo momento y de manera crítica, la importancia de la diferencia cultural.

Nuestro texto se compone de cinco apartados. En el primero de ellos se realiza un esbozo sobre el surgimiento y desarrollo de los estudios afromexicanos en el siglo XX y XXI. Posteriormente, se explican algunas ideas centrales del proyecto de investigación modernidad colonialidad, como propuesta teórica para repensar las historias afrodescendientes, particularizando en el uso del concepto de diferencia colonial. Una vez hecho lo anterior, se analiza el contexto general de los afrodescendientes en el noreste, para luego discutir las fuentes para el estudio de las poblaciones de origen africano. Se cierra el escrito con unas reflexiones finales.

Surgimiento y desarrollo de los estudios afromexicanos

Como parte de una tradición científica y académica concreta de las ciencias sociales en el país, los estudios afromexicanos, con un perfil histórico y antropológico, han ido extendiéndose a partir de diversas temáticas, enfoques teóricos y metodológicos. Como punto de inicio podemos tomar como referencia las obras clásicas de Gonzalo Aguirre Beltrán que a mediados del siglo XX inauguraron este nuevo campo de estudios en México (1984; 1994). A partir de ese primer impulso historiográfico, han surgido de manera paulatina una multiplicidad de trabajos, atendiendo problemáticas regionales específicas, que han contribuido enormemente a caracterizar la historia, formas de vida y aportes socioculturales de los y las afromexicanas en el México del presente y el pasado. Desde ese momento, numerosas investigaciones se han producido de manera paulatina en distintas regiones del país (Castañeda y Ruiz, 2020).

Todo ese *corpus* de estudios ha favorecido el proceso de visibilización de las poblaciones de origen africano. Esto ha coadyuvado a puntualizar y definir en términos de reivindicaciones

políticas y sociales su papel como personas con agencia y capacidad de decisión. Impulso político que se puede rastrear a partir de ciertos elementos de los años setenta con el surgimiento y consolidación de los *black studies* (Price y Price, 2005). Sus experiencias de vida y existencia han contribuido igualmente a las luchas por el reconocimiento de México como un país pluricultural. Aportes que han sido una fuente innegable y crucial para la construcción de una sociedad más justa y equitativa en el contexto del siglo XXI mexicano.

Aunque sin unanimidad sobre la cuestión, las cronologías o genealogías sobre el tema proponen que la historia afrodescendiente se puede entender a partir de tres cortes o ciclos temporales: 1) el periodo novohispano e independencia, 2) periodo prerrevolucionario y 3) posrevolución a la fecha (Vinson III, 2004). Las dinámicas sociales y culturales surgidas de esos periodos históricos dan cuenta de la multiplicidad de áreas de desarrollo que tuvieron las poblaciones de origen en el tiempo. En este sentido es importante estudiarlos a partir de enfoques multidisciplinarios en donde se privilegien los análisis específicamente situados a partir de las realidades y datos de cada región con el objetivo de evitar explicaciones y análisis generales.

El caso del noreste novohispano y mexicano, que desde luego presenta particularidades históricas, es de interés para los debates generales del tema afrodescendiente y para el estudio y entendimiento de ellos. Desde el periodo virreinal y el siglo XIX el territorio coahuilense fue escenario donde grupos indios, europeos, africanos y afrodescendientes interactuaron de manera persistente dando lugar a múltiples contextos de creación y recreación cultural, procesos que son comunes a diversas regiones a lo largo de todo el continente americano desde el siglo XVI (Mintz, 2003). Los procesos de regionalización cultural que aquí se vivieron desde los inicios del periodo virreinal delinearon en buena medida las identidades históricas de los afrodescendientes en la región. En la villa de Santiago del Saltillo su presencia como esclavizados data, desde por lo menos, fines del siglo XVII (Valdés y Dávila, 1990).

Cada uno de esos escenarios son susceptibles de ser analizados bajo una multiplicidad de archivos que existen en acervos nacionales, estatales y municipales; escritos de segunda mano como relatos de viajeros, cronistas y funcionarios al servicio primero de la Monarquía hispánica y luego del Estado mexicano; y las investigaciones de tipo antropológico en las cuales el trabajo etnográfico nos ha permitido recabar un importante *corpus* de evidencia empírica del presente (Masferrer, 2019). Todas estas fuentes de información dan testimonio de sus historias de vida, retos, esperanzas y anhelos de existencia. En el terreno de la educación y la docencia, esas experiencias han permitido la visibilización de esas trayectorias históricas como parte de procesos de reivindicación que, en el caso mexicano, han adquirido relevancia desde hace por lo menos dos décadas (Velázquez e Iturralde, 2019). La historia de las poblaciones de origen africano en México son una alternativa para la construcción de una sociedad más justa, equitativa e incluyente. Las múltiples manifestaciones identitarias de esos grupos humanos sirven como un ejemplo de la variabilidad cultural en el actual territorio mexicano, tanto en la actualidad como en el pasado (Taylor, 2009).

El proyecto de investigación modernidad colonialidad y los estudios afromexicanos. Una propuesta interpretativa

Desde mediados de los años setenta del siglo XX surge en América latina un importante colectivo de argumentación que bajo distintas nomenclaturas y adjetivos (teoría, opción, inflexión decolonial) se ha propuesto repensar las historias y sociedades americanas. A partir de este momento se estableció un diálogo abierto con diversas tradiciones académicas y sin negar desde luego —como a veces erróneamente se piensa— lo esclarecedor y la lucidez de muchos abordajes teóricos y conceptuales de intelectuales europeos. El también denominado proyecto de investigación Modernidad/ Colonialidad propone abordar de manera crítica los mecanismos políticos, militares, económicos y religiosos que se instauraron en América desde 1492. Esto se

hizo a partir de la creación de una serie de jerarquías sociales, formas de conocimiento y de organización sociopolítica que contribuyeron a la subalternización y exclusión sistemática de grupos en el marco del proyecto Moderno, que, por ejemplo, se fundamentó en la exclusión de grupos humanos en el siglo de la ilustración (Viqueira, 1987). Para los y las teóricas decoloniales, la construcción del proyecto moderno implicó, ante todo, una serie de dinámicas para la edificación de una diferencia racializada (que implica la asignación de identidades históricas desde el exterior) y una otredad, que por excelencia se relaciona —aunque no únicamente— con indios, africanos y afrodescendientes (Restrepo y Rojas, 2010). Como bagaje teórico y conceptual que da sustento a ese grupo de trabajo se pueden mencionar diversas fuentes, destacando entre ellas la teología de la liberación, la teoría de la dependencia, los estudios subalternos y las teorías poscoloniales del continente asiático (Escobar, 2003).

En lo conceptual, los intelectuales adscritos a la teoría decolonial han partido para sus trabajos de una distinción central entre dos nociones: *colonialismo* y *colonialidad*. El primero se refiere al “proceso y los aparatos de dominio político y militar que se despliegan para garantizar la explotación del trabajo y las riquezas de las colonias en beneficio del colonizador” (Restrepo y Rojas, 2010, p.15). Por otro lado:

La colonialidad es un fenómeno histórico mucho más complejo que se extiende hasta nuestro presente y se refiere a un patrón de poder que opera a través de la naturalización de jerarquías territoriales, raciales, culturales y epistémicas posibilitando la re-producción de relaciones de dominación (Restrepo y Rojas, 2010, p.15)

Por tanto, es factible proceder de este primer deslinde, pues el colonialismo, como nos señalan Restrepo y Rojas, refiere a un proceso de reproducción de condiciones materiales de vida y existencia. También alude a una dimensión en la que los ordenamientos políticos se orientan a optimizar y controlar los medios de producción económica. Lo anterior apunta en un

primer momento al surgimiento del sistema capitalista en el cual Nueva España fue pieza clave (Palerm, 2008).

En esto, el análisis de la estructura económica y política novohispana y el de su articulación con el modelo mundial es inseparable del análisis del sistema político colonial y de su articulación con la dominación metropolitana (Palerm, 2008). La conquista y en general la historia de México desde el siglo XVI —conviene recordar— se inscribe dentro de un proyecto global de expansión de un sistema económico y religioso, el capitalismo (Fournier, 1999). Se debe considerar en este sentido que la donación papal en 1493 de los territorios americanos a los reyes de Castilla fueron el título de propiedad de la Monarquía católica en América (Brading, 2003).

Por lo que respecta a la colonialidad, ésta entraña un carácter inmanente, interno, y funciona como un correlato ideológico al colonialismo que tiene como objetivo justificar el sistema de creencias, símbolos y prácticas culturales impuestas. Su finalidad se orienta a normalizar el sistema virreinal como una realidad objetiva ante la cual los actores sociales poco pueden o quieren hacer. Este concepto, por tal motivo, apunta a un proceso en que un sujeto-conquistador se desplaza del centro de la relación social al otro, a una eminentemente material y de posesión (Martínez, 2019). El dominio del espacio social no sólo refiere a éste como entidad geográfica o factible, sino que apunta a la hegemonía del espacio mental, simbólico y discursivo de las personas. La colonialidad es el control sobre un territorio y, si hay individuos, sobre sus imaginarios, formas de vida y concepción del mundo (Martínez, 2019). Esta lógica implica la reformulación de los dispositivos de creación-asignación de subjetividades e identidades históricas, con el objetivo de ponerlos al servicio de la estructura imperial.

Aníbal Quijano asienta que la colonialidad es uno de los elementos constitutivos y particulares del ordenamiento mundial de poder de tipo capitalista (2007). En este sentido, esta teoría nos permite contextualizar e interpretar las experiencias históricas

y prácticas culturales de las poblaciones de origen africano en el país desde una mirada distinta. Como *corpus interpretativo*, contribuye a repensar los esquemas explicativos surgidos desde diversas tradiciones historiográficas y antropológicas y ampliar las posibilidades explicativas con el uso de nociones como colonialidad del poder, del ser y diferencia colonial. Este último es crucial para el presente trabajo, pues alude en términos generales a un sistema de clasificación con base a presencia y ausencia de rasgos. La *diferencia colonial* es básicamente un conjunto de relaciones de poder desiguales, jerárquicas y dentro de las cuales un grupo social y cultural se asume como el legítimo poseedor de la facultad de clasificar, pues la diferencia colonial marca una distinción entre culturas superiores e inferiores (Walsh, 2003). La diferencia colonial consiste en palabras de Walter Mignolo “*en clasificar grupos de gentes o poblaciones e identificarlos en sus faltas o excesos lo cual marca la diferencia e inferioridad respecto a quien los clasifica*” (2003, p.39).

Las teorías decoloniales, en suma, pueden ser una alternativa para analizar las historias de vida de las poblaciones de origen africano en el noreste mexicano, así como su participación en la defensa armada del septentrón novohispano. Como propuesta conceptual, enfatizan el papel de la cultura y lo simbólico en los procesos de creación de identidades colectivas y la correlación existente entre los mecanismos de dominación físico-militar (colonialismo) y lo ideológico-cultural (colonialidad y diferencia colonial).

Es a partir del concepto de diferencia colonial que es posible comprender la clasificación de las personas a partir de las ausencias o esencias de rasgos impuestos por las autoridades, escribanos y vecinos que registraban a las personas de origen africano. En adelante se aplicará esta noción en los diferentes casos de archivo utilizados en este texto.

Afrodescendientes en el noreste

Al igual que en otras partes de la Nueva España, en el noreste los afrodescendientes se fueron integrando a las dinámicas cotidianas instauradas por las instituciones de la Monarquía católica, ya fuese de forma voluntaria o forzada. Esas personas supieron crear vínculos guiados por la confrontación, pero también por la amistad y el amor. El contexto de la época y las emociones individuales permitieron a las personas establecer relaciones de pareja, ya fueran estas legales o ilegales (Amezcuá, 2020). Algunos de ellos tuvieron hijos, que pronto se integraron a la vida norteña. Las relaciones sociales que se gestaron en el noreste novohispano se generaron en torno a diferentes aspectos: poder, economía y sociedad.

Pero ¿a qué se dedicaron estas personas? Hombres, mujeres y niños se vieron obligados a contribuir a la economía de la región, ya fueran esclavizados o libertos. Situación que dependió con frecuencia de su género. Mientras que los hombres se dedicaban a actividades relacionadas con el cuidado de los animales, la agricultura o al suministro de leña (Montoya, 2016), ellas se desempeñaron como nodrizas, cocineras, sirvientas, lavanderas y auxiliares de diversos oficios. También fueron curanderas y parteras (Velázquez, 2006).

Los afrodescendientes del noreste novohispano desempeñaron actividades vinculadas a las labores domésticas para los grupos de élite, por lo que su presencia ayudaba a sus amos a posicionarse socialmente, ya que tener esclavizados era sinónimo de poderío económico (Valdés y Dávila, 1989). Situación que no sólo se presentó en el noreste, sino también en otras partes de la Nueva España.

También se tiene que destacar su participación en actividades relacionadas con la administración de la monarquía. Se ha localizado la presencia de personas de origen africano que sirvieron como intérpretes entre los indios “enemigos” y las autoridades, demostrando las interacciones que tuvieron con

dichas naciones, al tiempo que ayudaban a los españoles a tener una mejor vigilancia y control sobre las naciones indias. Incluso algunos de estos intérpretes cumplieron dicha función mientras fueron esclavizados (Autos hechos sobre la prisión de los indios coaguileños, 1722). Otros negros y mulatos se desempeñaron en labores vinculadas con la defensa del territorio norteño, principalmente como milicianos, tal y como se explicará más adelante.

Pese a lo anterior, no todos los afrodescendientes estuvieron dispuestos a vivir bajo las reglas impuestas por los españoles, por lo que decidieron revelarse, ya sea dentro de las poblaciones o involucrándose con los indios nómadas de la región. Son muchos los trabajos que se han encargado de estudiar la participación de las naciones indias en los ataques realizados contra los españoles, primero por los indios que habitaban la región antes de la llegada de los europeos (Valdés, 2017), pero también por aquellos que se le sumarían después, entre los que destacan los apaches (Venegas, 2024). A pesar de esto, faltan más trabajos que aborden la intervención y colaboración de las personas de origen africano en dichas incursiones que se realizaron en poblados y caminos.

Algunos quebrantaron la ley a través de peleas, robos y demás insubordinaciones, ya fuera contra los vecinos españoles, pero también contra personas de su misma calidad⁷ y estatus socioeconómico. Estas actividades vistas con recelo en la época sirvieron como justificación para categorizar de una manera específica a las y los afrodescendientes norteños. Esto se relaciona con lo que aquí denominamos diferencia colonial, es decir, a las clasificaciones hechas por los dominadores con bases a excesos o carencias de rasgos socioculturales (vistos como positivos o

⁷ El término calidad, es una interesante categoría histórica, pues emerge de manera constante en las fuentes novohispanas del siglo XVIII. En lo general, remite al combinado de aspectos jurídicos, tributarios y linaje familiar que contribuían a conformar la "identidad" de las personas (Gharala, 2019) y que no únicamente atendía al fenotipo de las personas, es decir, a los rasgos físicos observables (negro, mulato, pardo, indio, español).

negativos) donde innegablemente influían las percepciones de los españoles con base a comportamientos evaluados como negativos. Como ejemplo tenemos un caso en el año de 1737 donde un negro esclavizado murió a manos de sus iguales. El delito terminó de una forma sorprendente, ya que el culpable explicó que se casaría con la viuda, ayudando a cuidar al muchachito que tenía ella (Valdés, 2002). Las actividades delictivas cometidas por las personas de origen africano se repitieron en diferentes momentos, por lo que fueron perseguidos por las autoridades, para posteriormente juzgarlos y castigarlos.⁸

Otros más lograron o debieron adaptarse a las formas de vida impuestas por la Monarquía católica, por lo que supieron desenvolverse y tomar decisiones según lo dictado por la ley. Incluso algunos llegaron a integrarse y a desempeñarse en actividades que estaban directamente relacionadas con el objetivo de vigilar que las costumbres y normas se respetaran, siendo otro tema digno de analizarse.

Pese a que las personas de origen africano lograron incorporarse —desde la legalidad o ilegalidad— en la sociedad virreinal, el estudio de dichos individuos tiene un grado de complejidad. Las fuentes donde se localizan las huellas que dejaron dichos actores sociales fueron escritas y resguardadas por intermediarios, gente que trabajaba al servicio del Estado y que debía su posición a la existencia de éste. Por tal razón, asignaron categorías a través de su subjetividad y acorde a las percepciones creadas por la sociedad dominante. La mayoría de los afrodescendientes no sabían leer y escribir, por lo que los documentos que quedan son aquellos en donde las autoridades españolas eran las responsables de recabar toda la información, ya fuera en actas matrimoniales o de bautizo, juicios o testamentos.

⁸ Estas actividades no sólo se efectuaron por negros y mulatos. En el Archivo Municipal de Saltillo quedan resguardados casos de personas de otras calidades que también fueron juzgadas por las autoridades después de cometer un crimen. Se debe tener especial cuidado de no generar estereotipos en contra de las personas de origen africano.

Por tanto, escuchar la voz de las personas de origen africano puede resultar difícil, aunque no imposible. Ellos dejaron indicios de las acciones que realizaron, por lo que el historiador debe de reconstruirlas para tener un acercamiento más amplio sobre sus experiencias. A través de dichos archivos es posible rastrear diferentes aspectos de su vida, por lo que a continuación se analizarán aquellos elementos que permiten un mejor conocimiento y compresión de su presencia. Debido al objetivo de este trabajo, se dará prioridad a su participación en la defensa armada.

Fuentes para el estudio de las poblaciones de origen africano

Una de las estrategias para comprender la colaboración e intervención de las poblaciones de origen africano en la frontera noreste es a través de las fuentes primarias que quedan resguardadas en los diferentes archivos locales, regionales o nacionales. Debido a que su presencia no fue tan representativa numéricamente en comparación a otros espacios de la Nueva España, en ocasiones resulta difícil su localización. Sin embargo, esto se puede realizar con una labor rigurosa en los documentos, permitiendo un acercamiento a la vida que desempeñaron en el territorio y comprendiendo —al mismo tiempo— las diferencias regionales que existieron en comparación a otros espacios a partir de los testimonios que preservaron las autoridades virreinales. Entender y analizar algunos aspectos de sus vidas, anhelos y situaciones cotidianas puede generar, en el terreno educativo, una reflexión sobre la importancia de entender a los individuos a través de sus contextos de vida específicos, tomando en cuenta a sus ideales de vida y cultura. Esto puede motivar en las personas un cambio con relación a la diferencia cultural.

Son diversos los temas que se pueden estudiar en la región. El portal electrónico *Family Search* permite obtener información valiosa para comprender las relaciones y dinámicas que gestaron estos individuos, ya sea con ellos mismos, pero también con

otros grupos: indios norteños, tlaxcaltecas,⁹ pero también con los españoles. Vínculos que se generaron a partir de los sacramentos de la Iglesia: bautismo, matrimonio y defunción. Por su parte, es posible localizar la condición legítima o ilegítima de las personas, pero también las profesiones, por sólo mencionar algunos ejemplos. A pesar de ello, el historiador y los estudiosos en general deben ser cuidadosos con dichos repositorios, ya que la asignación de algunos elementos como la calidad dependía de la persona que los registraba, tal y como ya se mencionó anteriormente. Los sacerdotes dejaron muchas veces plasmada dicha categoría a partir de lo que ellos consideraban, en función de su subjetividad (es decir, diferencia colonial), determinando muchas veces la vida de la persona en cuestión.

Otros de los aspectos que se puede detectar mediante la consulta de los archivos son las cuestiones relacionadas con la transgresión de la ley y las acciones que efectuaron otras personas en su contra, quebrantando las normas sociales de la época. Es en estos hechos que se observa su resistencia, ya sea en contra de sus amos, de la población en general o de sus mismos compañeros (Valdés, 2002). Se debe tener cuidado de no considerar a las personas de origen africano como individuos que sólo se dedicaron a infringir la ley, pues estas visiones pueden derivar en la creación y transmisión de estereotipos perpetuando de manera tácita el racismo, en el terreno educativo. Además, estas acciones resultan de gran interés para los investigadores, ya que nos ayudan a conocer sus diferentes experiencias, resistencia y oposición, pero también la desobediencia y la insubordinación. Estas fuentes nos permiten encontrar los testimonios de todos aquellos que fueron testigos del proceso, por lo que se logra conocer, en alguna medida, la opinión y percepción que tenían de los culpables.

⁹ En el noreste de la Nueva España, los tlaxcaltecas fueron trasladados de dicho territorio con el objetivo de ayudar a controlar a los indígenas de la región, ya sea a través de la enseñanza de las normas y dinámicas occidentales, pero también a través de su participación en la defensa armada. Debido a lo anterior, es que Urdiñola mandó traer 400 familias tlaxcaltecas en el año de 1591.

Por otro lado, existieron esclavizados que pidieron a las autoridades que castigaran a sus dueños por el maltrato que les ocasionaban (Valdés, 2002). Aunque para el caso de Saltillo, no se han localizados fuentes que afirmen que los amos fueron sancionados, la información permite comprender la iniciativa que tuvieron algunos afrodescendientes para ser auxiliados por las autoridades.

Otras fuentes valiosas para la comprensión de las dinámicas de las personas de origen africano se localizan a través de los testamentos. Pese a que los esclavizados no tenían la posibilidad de heredar, en estos documentos se encuentran los aspectos espirituales y patrimoniales de los amos (Rojas, Rea y Medina, 1998), lo que permite tener un acercamiento a la vida de los afrodescendientes. En estos documentos se debía incluir la encomienda del alma, así como el destino que tendría el cuerpo y el número de misas que se realizarían. Otra información relevante serían las deudas, información sobre los hijos, dotes y diferentes nombramientos (Reyna, 2012).

Aquello que se testaba variaba: podían ser bienes, artículos y diversos efectos materiales, pero también esclavizados, ya fuese para donarlos, para pagar una deuda, pero también para que sirviera a un determinado heredero. En algunos casos, el amor y cariño que tenían los amos por los negros y mulatos quedaba plasmado en estos documentos. Por tanto, algunos dueños dejaron en libertad a sus esclavizados en testamento. Existieron casos de personas que liberaron al individuo que les había servido durante años y que habían demostrado su fidelidad (Valdés y Dávila, 1989), por lo que su categoría de esclavizado cambiaba a liberto.

De la mano con lo anterior, existen documentos que hablan sobre las compras y ventas que se realizaron de las personas de origen africano. En un estudio reciente se han localizado 212 de ellas, donde la mayoría de las transacciones fueron realizadas por militares, después por labradores y vendedores, administrativos y finalmente eclesiásticos. Siendo ese el orden de mayores a

menores adquisidores de esclavizados (Montañez, 2022). Muchos de estos afrodescendientes tuvieron que dedicarse a tareas concernientes a aquellas actividades que desempeñaron sus dueños, llegando a especializarse.

Existen otros temas que son más difíciles de analizar por la ausencia de archivos, por lo que sólo se observa su presencia a través de las huellas y cenizas que se rastrean en los documentos. Los afrodescendientes encontraron diferentes mecanismos que fueron empleando para cambiar su categoría jurídica de negro a español, por lo que usaron las leyes para generar un proceso de blanqueamiento jurídico. De tal forma, algunos de los individuos habían sido registrados al nacer como mulatos o negros, y registrados como blancos en su muerte. Dicha situación les permitía identificarse ante la sociedad, pero sobre todo a través de la ley como una persona perteneciente a otra calidad. Situación que les podría ayudar a acceder a mejores oportunidades laborales, económicas y sociales.

Dicho blanqueamiento jurídico puede detectarse con las actas de bautismo y matrimonio, pero también a través del análisis de los rasgos fenotípicos que quedaron asentados en los registros que se hicieron de ellos. El primero nos permite conocer los cambios jurídicos de la persona, mientras que lo segundo ayuda a rastrar la posible ascendencia africana, ya sea a partir del color de su piel, pero también la forma y textura del caballo.

Un ejemplo que sirve para ilustrar esta situación se encuentra en las listas de los soldados que integraron los presidios del noreste de la Nueva España. Los reglamentos dictaban que sólo podían alistarse como soldados aquellos que cumplían ciertas características físicas, como la altura, la edad, pero también su calidad de españoles. El historiador León Moorhead explica que para el caso de Coahuila el 18.5% de personas que integraban los presidios eran de calidad mezclada, en donde se encontraban los negros y mulatos (2004). Debido a estas reglas que existieron para incorporarse a estas unidades, es que las personas de origen africano tuvieron dos opciones: buscar otra alternativa económica en su vida o cambiar su categoría jurídica.

Coahuila no era la única provincia que rechazaba la idea de la presencia de personas de origen africano, aunque muchas veces en la realidad esto no se cumplía. El historiador Christon Archer explica que Juan de Villalba y Angulo (Inspector General del ejército de Nueva España, llegado al virreinato en 1764) decía en sus instrucciones que los indios y negros no podían estar en las unidades defensivas, ya que no se debía confiar en ellos cuando portaban armas. En el caso de que se aceptaran en los ejércitos —por situaciones especiales— sólo una tercera parte podía pertenecer a una fuerza que no fuera blanca (1983).¹⁰

Es decir, las reservas y dudas por la calidad de los individuos que componían las fuerzas no fue una cuestión que sólo se generó en el noreste, sino que esto se repitió en diversas regiones de la Nueva España. En consecuencia, las personas de origen africano que intentaron formar parte de estas unidades tuvieron que encontrar mecanismos para cambiar su categoría jurídica, ya sea antes de unirse o una vez que fueron aceptados. Este blanqueamiento jurídico les permitiría acceder a privilegios, en comparación con aquellos que integraban las milicias, en donde solían alistarse negros y mulatos sin necesidad de ocultar su ascendencia africana.

La razón de esta situación parte de la hipótesis de que, los presidios al concebirse como ejércitos permanentes ponían más restricciones a aquellos que querían formar parte de dicha unidad. Las personas que fueran aceptadas contarían con un salario estable, fuero y con el prestigio social que implicaba su trabajo. Por su parte, los individuos que pertenecieran a las milicias no siempre obtendrían el fuero (según lo que dictaran las autoridades del momento), mientras que sólo recibirían salario al realizar las operaciones de guerra, por lo que tendrían que realizar otras actividades económicas que ayudaran a mantener los gastos individuales y familiares.

¹⁰ En Nueva España existieron en algunas regiones, como Veracruz, unidades milicianas de tipo independiente. Estas se referían a fuerzas conformadas exclusivamente por soldados de una calidad específica; pardos, morenos y mestizos (Jiménez, 2023).

Pese a que las autoridades buscaron crear mecanismos para que las personas de origen africano no accedieran a los ejércitos permanentes (o tropas veteranas, como se les conocía en el siglo XVIII) la situación conflictiva que se vivía en el septentrión y en la Nueva España obligó a que las restricciones se hicieran más flexibles. En consecuencia, los afrodescendientes lograron integrarse paulatinamente en las milicias, accediendo, al mismo tiempo, a ciertos privilegios. Sin embargo, pertenecer a un presidio fue más complicado porque los soldados tenían que adaptarse a lo dispuesto en los reglamentos, ya que todos los soldados destacados en esos recintos, en teoría, debían ser españoles. Por ende, las personas con ascendencia africana tuvieron que encontrar los dispositivos legales adecuados para ocultar o modificar sus rasgos físicos visibles a través del cambio de su calidad.

Portanto, es importante destacar que la calidad no necesariamente coincide con la ascendencia de los individuos. Mientras que la primera está más relacionada con los derechos, obligaciones y cuestiones jurídicas que tenía acceso o no una persona en lo legal y social, la afrodescendencia está más vinculada con un origen biológico, siendo la primera la más importante en la época virreinal, por ser una categoría que permitía identificar a un individuo a partir de la estructura legal de la época.

Localizar a aquellas personas que tenían un origen africano, pertenecientes a los presidios, sólo es posible hacerlo a través de las características fenotípicas que fueron registradas en las filiaciones documentadas en las revistas que se realizaban con cierta frecuencia en estas unidades militares.¹¹ Pese a que con estos estudios no se pueden comprender con exactitud los cambios en la condición jurídica de las personas de origen

¹¹ Por lo regular, estas revistas son más fáciles de localizar en el siglo XVIII debido a los cambios que se estaban efectuando por las Reformas Borbónicas. Es importante recordar que estas reformas tenían como objetivo controlar lo que estaba sucediendo en la Nueva España, por lo que esta vigilancia también debía de realizarse en los aspectos militares (Guedea, 2002)

africano que integraron estos espacios, es posible tener un acercamiento a las realidades y experiencias de dichos individuos. Tal es el caso del soldado del presidio de San Juan Bautista de Río Grande, Pedro José Montalvo, quien en 1800 fue descrito como un hombre de 20 años, de estatura de 5 pies y 6 pulgadas. Fue registrado como una persona con pelo negro, ojos pardos, color trigueño, cejas negras, nariz ancha y poca barba. Este primer acercamiento al soldado nos ayuda a identificar su posible ascendencia, pero también algunas de las características del soldado, como el nombre de sus padres, lugar de nacimiento y su oficio anterior al alistamiento (Extracto de inspección, 1800). Rasgos que permiten conocer la complejidad de las personas de origen africano, así como la articulación de su vida en otras esferas de la época virreinal, en donde la defensa armada fue un factor importante para los habitantes de la región.

Debido a lo explicado con anterioridad, es más sencillo rastrear la presencia de negros y mulatos en las revistas de inspección que se realizaron en las milicias. Aunque no abundan estos registros, es más fácil su localización en el siglo XVIII, donde se comenzaron a categorizar a los integrantes de dichas unidades en las listas de españoles, pero también en aquellas que se denominaron pardos y mulatos (Kahle, 1997). Además, arrojan datos importantes en donde se rastrean algunos de los elementos relacionados con la situación económica de las personas de origen africano. Mientras que la mayoría de los españoles poseían suficientes balas, pólvora y caballos para efectuar las campañas, los negros y mulatos muchas veces no tuvieron las suficientes herramientas para salir al campo de batalla, haciendo que su desempeño fuera menos favorable, pero sobre todo arriesgando más su vida en comparación a los españoles, mestizos, coyotes y mulatos, 1707).

Por tanto, se puede deducir que en los presidios se buscó tener una mayor vigilancia sobre las personas que se enlistaban, mientras que en las milicias esto no siempre fue así. A pesar del interés que tenían las autoridades por vigilar y controlar la calidad de las personas que integraban estas unidades militares,

es que se buscó, con cierta frecuencia, ocultar la presencia afrodescendiente. Sin embargo, el estado de guerra que caracterizó el septentrión novohispano en esta época obligó a las autoridades a aceptar —con cierta renuencia— a dichos individuos, por lo que es interesante continuar con estos estudios.

Reflexión final

El estudio de los afrodescendientes en la Nueva España ha cobrado interés por los historiadores desde los trabajos de Gonzalo Aguirre Beltrán. Pese a que los temas y las regiones de interés se han diversificado, todavía queda mucho trabajo por realizar. Esta situación se multiplica todavía más para el caso del noreste novohispano. Aún y cuando existen trabajos que tienen como objetivo comprender la presencia de las personas de origen africano, es importante continuar con su estudio, siempre entendiéndolos a partir de sus particularidades y las realidades de las regiones.

Es por esto último que es importante entenderlos a partir de la decolonialidad. Conocer las realidades propias de los individuos y de la región nos permite estudiar a las personas de origen africano a partir de sus propias características. Esto posibilita tener una visión más compleja de las situaciones que tuvieron que enfrentar y cómo impacta esta historia en la realidad actual. Los afrodescendientes fueron personas que supieron actuar y enfrentarse al contexto en el que se desarrollaron. Fueron capaces de usar las leyes a su favor, lo que permitió crecer social y económicamente. Algunos de ellos lo hicieron a través de las diferentes relaciones que crearon, como el matrimonio o el compadrazgo. Otros más, a partir del cariño que les tuvieron sus amos, pero también sus propios amigos y compañeros. También lograron ingresar a las milicias y presidios para obtener fueros y privilegios y así tener una mejor calidad de vida.

Es en estos documentos que se encuentran ausencias, actuaciones, así como los vínculos que generaron. Conocer las actividades

que realizaban, así como su vida familiar y laboral, nos permitirá contribuir en la difusión del conocimiento de la historia de estos individuos, teniendo una percepción diferente en el ámbito educativo. Siempre a partir de los cambios y continuidades que se desarrollaron en la época virreinal. Es importante conocer las diferentes experiencias que tuvieron para dejar de verlos como personas que no tuvieron capacidad de elección, de actuar y resistir. Aunque no se debe negar la esclavización sufrida por muchos de los afrodescendientes se debe evitar victimizarlos, por lo que es importante su reivindicación en los estudios del pasado y del presente. En consecuencia, es necesario conocerlos en sus diferentes actividades, relaciones e interacciones. La única manera de lograr esto será a través del estudio de las fuentes y testimonios que han quedado resguardados en los diferentes repositorios. La visibilización de las historias y dinámicas de las personas de origen africano pueden contribuir a generar nuevos enfoques en la enseñanza y entendimiento de dichas poblaciones.

Referencias

- Aguirre, G. (1984). *La población negra de México. Estudio etnohistórico*. Fondo de Cultura Económica.
- (1994). *El negro esclavo en nueva España. La formación colonial, la medicina y otros ensayos*. Universidad Veracruzana-Gobierno de Estado de Veracruz-Instituto Nacional Indigenista, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.
- Amezcu García, M. (2020). *Matrimonios y “relaciones ilegales” de personas de origen africano: Saltillo y Parras, siglo XVIII*. Tesis de maestría. Escuela Nacional de Antropología e Historia.
- Arnal, L. (2006). Los Presidios del siglo XVI al XVIII, en la Frontera Novohispana, una Forma de Hacer Poblaciones. *Atas do IV Congreso Internacional do Barroco Íbero-American*, 1038-1055.

- Archer, C. (1983). *El ejército en el México Borbónico 1760-1810*. Fondo de Cultura Económica.
- Brading, D. (2003). La monarquía católica, en Annino, Antonio & François Xavier Guerra (coords.) *Inventando la nación (siglo XIX)*. Fondo de Cultura Económica.
- Castañeda, R. & Ruíz, J. (2020). La interminable búsqueda de los antepasados: negros africanos y sus descendientes en el mundo hispánico de la América septentrional. En Castañeda, R. & Ruíz, J. (coords.), *Africanos y Afrodescendientes en la América hispánica septentrional. Espacios de convivencia, sociabilidad y conflicto (Tomo I)*. El Colegio de San Luis.
- Escobar, A. (2003). Mundos y conocimientos de otro modo. El programa de investigación modernidad/colonialidad latinoamericano, *Tabula Rasa* 1, 51-86.
- Fournier, P. (1999). La arqueología del colonialismo en Iberoamérica: balance y perspectivas, *Boletín de Antropología Americana* 34, 75-88.
- Guedea, V. (2002). La organización militar. En Borah, Woodrow (coord.) *El gobierno provincial en Nueva España* (pp. 135-161). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Gharala, N. (2019). *Taxing blackness. Free afromexican tribute in Bourbon New Spain*. Universidad de Alabama.
- Jimenez Sotero, J.E. (2023). Pardos y morenos veracruzanos, siglo XVIII: blanquitud y diferencia colonial en las milicias novohispanas *Tabula Rasa* 45, 119-141.
- Kahle, G. (1997). *El ejército y la formación del Estado en los comienzos de la independencia de México*. Fondo de Cultura Económica.

- Martínez, J.C (2019). *Colonialidad e identidad en América latina*. Editorial Analética.
- Masferrer, León, C. (2019). Racismo y afrodescendencia en la educación básica de México. Libros de texto nacionales y prácticas docentes locales. En Velázquez, M. (coord.), *Estudiar el racismo: afrodescendientes en México* (pp. 373-421). Instituto Nacional de Antropología e Historia y Secretaría de Cultura.
- Mignolo, W (2003). Un paradigma otro colonialidad global, pensamiento fronterizo y cosmopolitismo crítico. En *Historias locales, diseños globales. Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Editorial Akal.
- Quijano, A. (2007). Colonialidad del poder y clasificación social. En Castro-Gómez, S. & Grosfoguel, R. (ed.), *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 93-126). Universidad Central. Universidad Javeria.
- Mintz, S. (2003). *Sabor a comida, sabor a libertad. Incursiones en la comida, la cultura y el pasado*. Consejo Nacional para la Cultura y las Artes-Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.
- Montañez, C. C. (2022). *Mercado de negros y mulatos esclavizados. El caso de la villa de Santiago del Saltillo, 1683- 1815*. Tesis de maestría. Universidad Autónoma de Coahuila.
- Montoya, R. (2016). *El esclavo africano en San Luis Potosí durante los siglos XVII y XVIII*. Universidad Autónoma de San Luis Potosí y Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades.
- Moorhead, M. L. (2004). *El presidio*. Dirección de Turismo del estado de Chihuahua.

- Palerm, Á. (2008). La formación colonial mexicana y el primer sistema económico mundial. En *Antropología y Marxismo*. Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social y Universidad Autónoma Metropolitana.
- Price, R. & Price, S. (2005). La historia cultural afroamericana en los albores del siglo XXI. En Velázquez, M. E. y Correa, E. (comp.), *Poblaciones y cultura de origen africano en México* (pp. 161-216). Consejo Nacional para la Cultura y las Artes-Instituto Nacional de Antropología e Historia.
- Restrepo, E. & Rojas, A. (2010). *Inflexión decolonial: fuentes conceptos y cuestionamientos- Colombia*. Universidad Javeriana-Universidad del Cauca.
- Reyna, M. (2012). Los testamentos como fuente para el estudio de la cultura material de los indios en los valles de Puebla, Tlaxcala y Toluca (s.XVI y XVII). *Temas americanistas* 29, 179-199.
- Rojas Rabiela, T., Rea López E., y Medina Lima, C. (1998). *Vidas y bienes olvidados. Testamentos indígenas novohispanos* (Vol. 1). Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.
- Taylor, W. (2009). Castas, raza y clasificación, *Historias* 73, 37-46.
- Valdés C. M. y Dávila, I. (1989). *Esclavos negros en Saltillo. Siglo XVII a XIX*. Ayuntamiento de Saltillo y Universidad Autónoma de Coahuila.
- Valdés, C. M. (2017). *La Gente del Mezquite*. Coahuila. Biblioteca Coahuila de Derechos Humanos.
- Valdés, C. (2002). *Sociedad y delincuencia en el Saltillo colonial*. Archivo Municipal de Saltillo.

Velázquez, M. (2006). *Mujeres de origen africano en la capital novohispana, siglo XVII y XVIII*. Instituto Nacional de Antropología e Historia.

Velázquez, M. & Iturralde, G. (2020). Afrodescendientes en México: trayectoria, demandas y retos. En *Personas Afrodescendientes, Inclusión, Derechos Humanos y construcción de ciudadanía* (pp. 39-66). Instituto Electoral de la Ciudad de México.

Venegas Delgado, H. (2024). Suicidios, epidemias y muerte en una collera de mujeres y niños apaches hacia la ciudad de México (1789-1790), *Estudios de Historia Novohispana* 71, 117-147.

Vinson III, B. (2004). La historia de los estudios de los negros en México. En Vinson III, Ben y Bobby Vaugh, *Afroméxico: herramientas para la historia* (pp.19-73). Fondo de Cultura Económica.

Viqueira, J. P. (1987). *¿Relajados o reprimidos? Diversiones públicas y vida social en la Ciudad de México durante el Siglo de las Luces*. Fondo de Cultura Económica.

Walsh, C. (2003). Las geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder. Entrevista a Walter Mignolo, en *Polis* 4, 2003, 1-26.

Archivos

Autos hechos sobre los indios coaguileños. (1722). Archivo Histórico Municipal de Parral (AHMP), Fondo Colonial (FC), Caja 11, 017, 181.

Extracto de Revista de Inspección. (1800). Archivo General de Simancas (AGS), Provincias Internas (PI), SGU, LEG,7047,16.

Lista de españoles, mestizos, coyotes y mulatos. (1707). AHMP, Fondo Colonial, Caja 10, 001, 28.

Salvaguarda. Una estrategia radiofónica a favor del patrimonio cultural.

José Manuel Rosales Mendoza

<https://orcid.org/0000-0001-6197-2135>

Eréndira Herrejón Rentería

<https://orcid.org/0000-0002-0648-6123>

Resumen

Al analizar la propuesta del programa radiofónico Salvaguarda, producción que versa entorno el patrimonio cultural de la Universidad Autónoma de Coahuila, este trabajo destaca la relevancia de la Radio Universitaria en la ciudad de Saltillo y su programación especializada como estrategia para difundir, socializar, diversificar y valorar el patrimonio cultural. Además, presenta a la radio como una posibilidad de difusión científica, educativa y social en favor del público general, teniendo como eje conductor el patrimonio cultural y abriendo la posibilidad de expandir un canal de comunicación para mejorar nuestra labor como difusores radiofónicos del patrimonio cultural coahuilense.

Palabras clave: Estrategia de difusión, Patrimonio cultural, Programa radiofónico y Difusión educativa.

Abstract

In analyzing the proposed radio program «Salvaguarda,» a production focused on the cultural heritage of the Autonomous University of Coahuila, this work highlights the importance of University Radio in the city of Saltillo and its specialized programming as a strategy for disseminating, sharing, diversifying, and valuing cultural heritage. Furthermore, it presents radio as

a means of scientific, educational, and social outreach for the general public, using cultural heritage as its central theme and opening the possibility of expanding communication channels to improve our work as radio broadcasters of Coahuila's cultural heritage.

Keywords: Dissemination strategy, Cultural heritage, Radio program and Educational dissemination.

Introducción

El presente trabajo efectúa una caracterización y propuesta del programa radiofónico Salvaguarda, producción sobre patrimonio cultural de la Universidad Autónoma de Coahuila, emitido desde las instalaciones de la Radio Universitaria en la ciudad de Saltillo. Este trabajo destaca la relevancia de la radio y la programación especializada como estrategia para difundir, socializar, diversificar y valorar el patrimonio cultural. Además, presenta a la radio como una posibilidad de difusión científica, educativa y social en favor del público en general, teniendo como eje conductor el patrimonio cultural y abriendo la posibilidad de expandir un canal de comunicación para mejorar nuestra labor como difusores radiofónicos del patrimonio cultural coahuilense.

Sabemos que el mundo contemporáneo se ha configurado con influencia de los medios de comunicación y su participación en la estructuración de los temas públicos es innegable. Por lo que anunciar, entretenir, compartir, conectar o difundir información sucinta para públicos heterogéneos es parte del proceso cultural, científico y educativo que desarrollan las universidades públicas, estableciendo una manera de conectar la investigación con la sociedad. Actualmente, las instituciones de educación superior hacen uso de la prensa, radio, televisión, podcast, sitios web y redes sociales digitales para comunicar los hallazgos científicos, eventos académicos, intereses universitarios, proyectos educativos y temas de interés general para la comunidad universitaria y el público en un sentido más amplio. Dávila,

González y Preciado han destacado la importancia de los medios de comunicación para la circulación de ideas, la conformación de criterios y opiniones, la configuración de la opinión y el debate público (Dávila, et al., 2018).

Específicamente, los medios de comunicación forman parte de la divulgación de proyectos, conceptos, intereses y hallazgos relacionados con el patrimonio cultural, entendido este como:

Un fondo destinado al disfrute de una comunidad planetaria y constituido por la acumulación continua de una diversidad de objetos agrupados por su común pertenencia al pasado: obras maestras de las bellas artes y de las artes aplicadas, trabajos, productos de todos los saberes y habilidades humanas (Choay, 1992, p.7).

Definición a la que se integran tradiciones, prácticas, manifestaciones y representaciones culturales diversas. Es decir, patrimonio cultural definido como “la transmisión de la cultura de tal manera reiterada que otorga pertenencia e identidad” (Herrejón 2006, p. 2), que en este caso es mediada y propagada por los medios de comunicación. Si partimos entonces de que el patrimonio cultural es una construcción social, donde participan las colectividades identificando, usufructuando, designando y poniendo en valor el patrimonio cultural, entonces la radio junto con los medios digitales resultan ser propicios para socializar este acervo, ya que al menos el 75% de la población tiene acceso a este medio, presentando una enorme cobertura, resultando en un medio útil para comunicar en materia de patrimonio cultural (Hernández, et al., 2020)

Además, la radio, en combinación con otras herramientas de comunicación, facilita que las personas y comunidades participen en la configuración de la noción de patrimonio cultural y designen los bienes culturales que les son identitarios, donde identifican valores, actitudes y significados. Así se construye una cultura patrimonial en colectivo, reforzando la salvaguarda mediante una sociedad más y mejor informada, comprometida y activa en materia de patrimonio cultural.

Antecedentes

Las experiencias respecto al uso de la radio como medio de difusión interesado en el patrimonio cultural son significativas. En el ámbito internacional, la Oficina del Conservador de la Ciudad de Cienfuegos (OCCC) ha producido, emitido y socializado información relacionada con la rehabilitación del Centro Histórico de Cienfuegos a través de Fernandina Radio, emisora de la OCCC (Dávila, González y Preciado, 2018).

Otro caso de relevancia es el de la *Revista Cultural Hablemos*, de la emisora provincial CMHW de Santa Clara de Cuba, expresión radiofónica que surge de la política pública que recomienda priorizar el tratamiento de temas culturales en defensa de la identidad y que atiende a una programación de contenidos directamente ligados con el patrimonio cultural desde 1970 (Hernández, et al., 2020).

En el caso de México destaca Radio INAH, surgido como programa radiófono, actualmente transformado en canal de YouTube con más de treinta años de experiencia, en los que ha presentado trabajos especializados en materia de patrimonio cultural. A esto se suman las cápsulas, entrevistas, noticias y resúmenes sobre las expresiones culturales de nuestro país que por muchos años se han difundido en *La Hora Nacional*.

En el año 2022, la Universidad Autónoma de Coahuila (UAdeC) a través de su Coordinación de Comunicación y Relaciones Públicas y de la Radio Universidad XHUACS 104.1 FM, tuvo a bien convocar a la comunidad universitaria para que hiciesen proyectos radiofónicos ligados con la ciencia, el arte, la educación y la cultura, permitiendo la articulación entre el quehacer universitario y la sociedad desde una perspectiva crítica, reflexiva y plural.

Al respecto, la subcoordinadora de patrimonio cultural de la UAdeC consideró la pertinencia de llevar a cabo un proyecto radiofónico orientado a la atención de este tema, dirigido a la comunidad coahuilense en general y universitaria en particular,

aprovechando las investigaciones y proyectos gestados desde la universidad y sus redes académicas e institucionales. Con esas miras, se propuso un programa dinámico con entrevistas, cápsulas y exposiciones temáticas que inviten a la reflexión y el reconocimiento del patrimonio cultural, proyecto radiofónico al que denominó *Salvaguarda*. Etimológicamente, la palabra compuesta proviene del latín *Salvus* y *Guardare* que hacen referencia a *Poner a Salvo* y *Proteger*, de tal manera que el nombre del programa funciona como una declaración de principios.

El proyecto y estructura del programa

El objetivo principal de *Salvaguarda* ha sido presentar las pautas que faciliten la puesta en valor de tradiciones, creaciones, prácticas, objetos, sitios o espacios que puedan representar algunos valores o significados transmisibles y reconfigurables importantes para las comunidades, reconociendo siempre que el patrimonio cultural forma parte de un sistema complejo en el que los objetos o las acciones en sí mismas no son poseedores de ningún valor en tanto no se les relacione con lo humano.

La propuesta del programa encuentra justificación en que el patrimonio cultural conforma, de manera directa, la identidad individual y colectiva, por lo que las comunidades, sociedades e individuos que conocen y reconocen su devenir visto a través de las producciones tangibles e intangibles, forman sociedades más responsables con su entorno y comprometidas con su colectividad. Sin embargo, nadie puede cuidar aquello que no conoce, por lo que la investigación y la divulgación son elementos centrales de la salvaguarda del patrimonio cultural.

Desde el punto de vista jurídico-institucional, el Estatuto Universitario de la UAdeC muestra un profundo interés en la difusión, formación, promoción y preservación de la cultura. En su artículo 3, inciso III, manifiesta como uno de los objetivos universitarios la difusión de la cultura y en su artículo 5, inciso VII, señala que la institución integra y resguarda elementos del

patrimonio cultural en beneficio de la sociedad. De igual forma, el estatuto indica la creación de varios organismos y comisiones relacionados con el ámbito cultural; prioriza la formación cultural de la comunidad universitaria y compromete la organización de actividades culturales (UAdeC, 2023). En este sentido, el programa radiofónico *Salvaguarda* se engarza con la política cultural universitaria y sus instrumentos jurídicos.

El formato del programa es semanal de media hora y se articula mediante entrevistas libres, presenciales o remotas, efectuadas a especialistas, autoridades, analistas y promotores ligados al patrimonio cultural, centrando la atención en el patrimonio del Estado de Coahuila y el universitario. El género radiofónico de *Salvaguarda* se describe como periodismo de divulgación científica y académica orientado a la cultura y el arte desde una perspectiva patrimonial. El programa se transmite todos los martes de 16:00 a 16:30 horas a través de las frecuencias de Radio Universidad XHUACS 104.1 FM y por internet en (<http://www.uadec.mx/radio/>) página oficial de la UAdeC.

Como muchos proyectos radiofónicos universitarios que no cuentan con patrocinio comercial, los recursos son limitados y la eficiencia técnica, presupuestal y humana debe ser llevada al máximo. En este caso, la dirección, producción y locución del programa recayó en la Mtra. Eréndira Herrejón Rentaría, la vinculación con medios está a cargo del comunicólogo Gustavo Lara y la realización técnica en cabina alterna al personal de la UAdeC. Además, la política de emisión radiofónica y la programación son coordinadas por la Mtra. Ana Patricia García, jefa operativa de XHUACS.

Al patrimonio cultural socializado mediante emisiones radiofónicas, se le adosan adjetivos que remiten a la diversidad de enfoques, intereses y significados asociados con el patrimonio. Así, *Salvaguarda* ha atendido en sus contenidos al patrimonio global, nacional, regional y local; al patrimonio desde una dimensión pública y privada; material e inmaterial; especializada y general; turística, institucional y social. En su mayoría, el

programa se ha fortalecido emitiendo contenidos relacionados con el patrimonio cultural, surgidos del medio académico y científico, principalmente valiéndose del interés y solidaridad de la comunidad universitaria.

Resultados radiofónicos

Una forma de explicar el funcionamiento del programa *Salvaguarda* es presentar los resultados obtenidos durante los primeros dos años de transmisión. Desde abril de 2023 a diciembre de 2024, el programa ha tenido sesenta emisiones, de las cuales cincuenta y seis han tenido invitados especiales en entrevista, dos han sido programas informativos para promover actividades y eventos universitarios relacionados con la cultura y dos han sido programas de recapitulación.

Si bien la tangibilidad e intangibilidad del patrimonio es ampliamente discutida y las tendencias se orientan a la integración de estas categorías para el entendimiento de fenómenos patrimoniales complejos, mediante el concepto de bienes culturales donde se reúnen dimensiones éticas y estéticas, materiales e inmateriales, tradicionales y contemporáneas, naturales y culturales, históricas y artísticas, con fines operativos suele distinguirse entre las manifestaciones materiales del patrimonio y las prácticas culturales inmateriales que le dan sentido de identidad. Bajo esta idea, el programa se propuso difundir manifestaciones materiales, inmateriales y mixtas con relevancia patrimonial, de acuerdo con la propia percepción que los especialistas y las comunidades tienen sobre este patrimonio. De esta manera, aproximadamente la mitad de los programas ha atendido a expresiones mixtas o ambivalentes del patrimonio. En poco más de una cuarta parte de las emisiones dominó una noción inmaterial del patrimonio cultural y en el resto se ponderaron expresiones materiales (Fig. 1). Esto revela un interés equilibrado por parte de los especialistas invitados en materia de patrimonio material, inmaterial y mixto; además, muestra una tendencia cada vez mayor a entender el patrimonio desde una perspectiva integradora de las distintas dimensiones.

Figura 1. Tendencia de atención a los diversos tipos de patrimonio cultural en el programa *Salvaguarda*

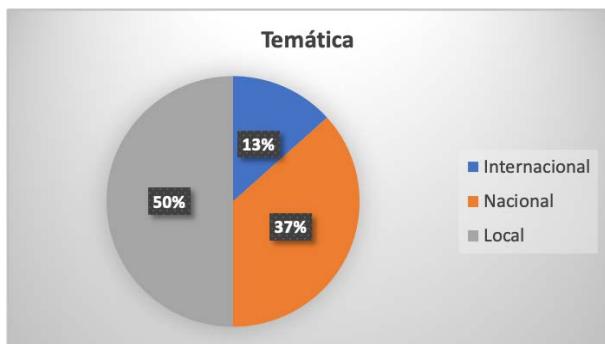


Nota: Elaboración propia.

Otra forma de abordar el patrimonio es según la temática a la que hace referencia. Existen bienes culturales de relevancia mundial o internacional reconocidos y clasificados por los organismos internacionales, cuyo valor se asigna de acuerdo con la importancia que han tenido para la humanidad. También están las expresiones patrimoniales de relevancia nacional, es decir, aquellas que son reconocidas por las instancias nacionales y cuyo reconocimiento es amplio por parte de los mexicanos como parte del sentido de identidad nacional. Aunados a estos existen bienes culturales de carácter regional y local, muchos de los cuales no cuentan con reconocimiento oficial; algunas veces son identificados por el mundo académico especializado y frecuentemente tienen un profundo significado y valoración por parte de las comunidades que son generadoras y usufructuarias de ese patrimonio. En este sentido, *Salvaguarda* ha destinado la mitad de sus emisiones al patrimonio regional y local del Estado de Coahuila y de la UAdeC; desde esta perspectiva atiende al patrimonio que le es más cercano a los radioescuchas y al mismo tiempo menos reconocido por las instituciones. Más de una tercera parte de los programas refirió al patrimonio cultural de México; esto permitió informar a la audiencia local respecto a la diversidad cultural del país, promoviendo el reconocimiento de la otredad. El resto de las emisiones donde se atendió al patrimonio mundial permite que la audiencia identifique el proceso de

patrimonialización como un fenómeno amplio, de relevancia global que nos identifica como especie. (Fig. 2)

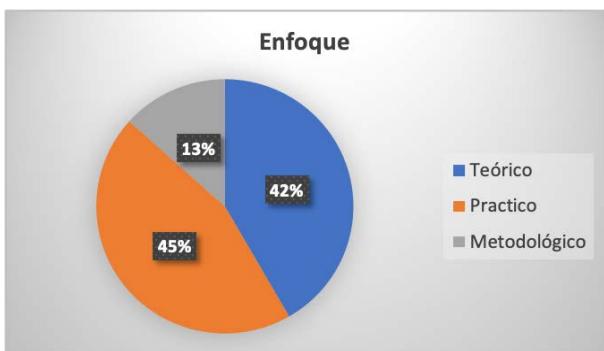
Figura 2. Tendencia de temas internacionales, nacionales y locales relacionados con el patrimonio cultural abordados en el programa *Salvaguarda*



Nota: Elaboración propia.

Desde la perspectiva del aprendizaje contemporáneo, se promueve por igual la formación de actitudes, habilidades y conocimientos, principalmente orientado al desarrollo de los saberes; la formación del pensamiento crítico; la toma de decisiones, participaciones y opiniones informadas; la integración entre teoría y práctica; el planteamiento y solución de problemas y el uso ético y humanístico del conocimiento. En ese sentido, *Salvaguarda* ha promovido el saber teórico, práctico y metodológico guiado por los entrevistados que combinan práctica, experiencia y conceptualización. Poco menos de la mitad de los programas han ponderado el conocimiento teórico en tanto representación del saber ser y saber pensar. En igual proporción se han efectuado programas que desarrollan temas prácticos en tanto el desarrollo de habilidades para el saber reconocer, saber hacer y saber resolver. Así mismo, poco más del 13% de los programas difundieron principios metodológicos relacionados con el patrimonio cultural en tanto el desarrollo de capacidades para el saber proceder, saber cuidar y saber explicar (Fig. 3). En este sentido, el programa radiofónico participa profundamente del proceso educativo en materia de patrimonio cultural dentro y fuera del ámbito universitario.

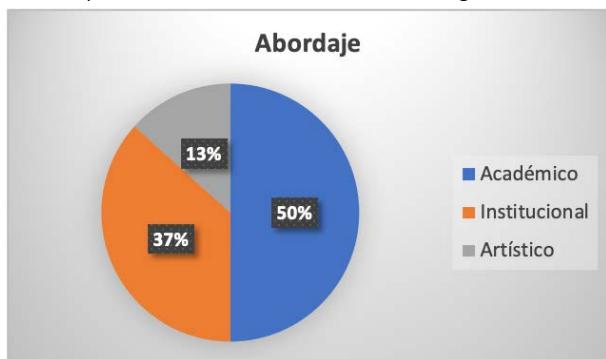
Figura 3. Gráfico donde se expresa la contribución teórica, práctica y metodológica en materia de patrimonio cultural efectuada por los especialistas invitados y difundida por el programa Salvaguarda.



Nota: Elaboración propia.

El programa se planteó desde un inicio aprovechar los hallazgos, proyectos, investigaciones y creaciones en materia de patrimonio cultural desarrolladas por la comunidad universitaria. De igual forma, se consideró importante alentar el diálogo entre los radioescuchas y los representantes de las instituciones relacionadas con la gestión, administración, preservación y difusión de patrimonio cultural. Esto derivó en que los contenidos del programa radiofónico sean; académicos, es decir, investigaciones efectuadas por científicos universitarios artísticos, refiriéndose a obras creativas de naturaleza estética, tradicional o expresiva; e *institucional*, es decir, contenidos relacionados con la política, normas y acciones ligadas al patrimonio cultural ejercidas por las instituciones públicas y privadas, así como representantes de asociaciones o agrupamientos. En este sentido y de manera previsible, la mitad de los contenidos radiofónicos corresponden a abordajes académicos respecto del patrimonio cultural; poco más de un tercio fueron entrevistados en representación de instituciones y solo un 13% presentó contenidos relacionados con el arte como patrimonio cultural (Fig. 4).

Figura 4. Abordajes de los contenidos radiofónicos relacionados con el patrimonio cultural emitidos en Salvaguarda



Nota: Elaboración propia.

Actualmente, tanto las políticas universitarias como los contenidos difundidos por los medios de comunicación promueven la equidad de género, es decir, la construcción de acciones, estrategias y valores que garanticen las mismas oportunidades, derechos y responsabilidades para hombres y mujeres. Esta búsqueda de equidad incluye el acceso a los medios de comunicación de manera libre, mostrando abiertamente capacidades, intereses y perspectivas. Esta misma meta forma parte de la actividad científica y académica; en 2015, el Consejo Nacional de Humanidades, Ciencia y Tecnología (CONAHCYT) reportó que el 37% de la comunidad científica reconocida por esta institución eran mujeres (Gobierno del Estado de México, 2015). Por su parte, la Universidad Autónoma de Coahuila estima que aproximadamente la mitad de la investigación efectuada en esta institución es realizada por mujeres (Más Información, 2024). En ese sentido, *Salvaguarda* integró en su agenda comunicativa la equidad de género. Aproximadamente el 35% de las entrevistas fueron efectuadas a mujeres científicas o directivas de instituciones, además, la dirección, producción y locución ha estado a cargo de mujeres desde un inicio (Fig. 5).

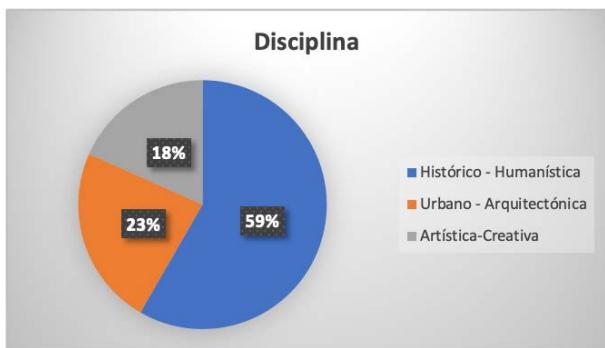
Figura 5. Porcentajes de hombres y mujeres en las entrevistas efectuadas en Salvaguarda



Nota: Elaboración propia.

Así como la perspectiva de género influye profundamente en la óptica que se tiene sobre los fenómenos patrimoniales, también la orientación disciplinar de los entrevistados estructura los intereses, propuestas, conceptos y reflexiones expresadas respecto al patrimonio cultural. Con fines de observación se han agrupado las líneas de investigación y generación de conocimientos recurrentes en las entrevistas radiofónicas hechas en *Salvaguarda*. De esta forma, el programa sumó tendencias histórico-humanísticas donde se aglutan enfoques disciplinares surgidos desde las ciencias sociales y las humanidades. Así mismo, fue recurrente un enfoque disciplinar urbano-arquitectónico por parte de los entrevistados, ámbito donde además se suman investigaciones provenientes de las ingenierías y tecnologías orientadas al patrimonio cultural. Además, se presentaron proyectos, creaciones o análisis cuya orientación disciplinar proviene de las artes y otras actividades creativas. Poco más de la mitad de los trabajos emitidos en el programa tienen una orientación humanística, casi una cuarta parte atiende a intereses arquitectónico-patrimoniales y el resto refiere a la actividad artística desde la perspectiva del patrimonio cultural (Fig. 6).

Figura 6. Orientación disciplinar de las investigaciones y propuestas relacionadas con el patrimonio cultural presentadas en Salvaguarda



Nota: Elaboración propia.

Lo anterior revela que el enfoque del programa respecto al patrimonio cultural es humanístico y social, es decir, no solo expone casos de preservación o valoración técnica de objetos, sino que vincula a la sociedad, las comunidades, las tradiciones y la memoria con los procesos de patrimonialización. Así mismo, se delata una importante tendencia al fortalecimiento de las capacidades técnicas, operativas y creativas en materia de patrimonio, reforzando los enfoques analíticos.

El programa *Salvaguarda* presenta ante la audiencia los proyectos y resultados de investigación efectuados por académicos, científicos y autoridades de la UAdeC, divulgándolos entre la comunidad universitaria y la sociedad en general. Así mismo, el proyecto radiofónico busca establecer un canal de comunicación entre la comunidad universitaria y otras instituciones involucradas con el patrimonio cultural, ya sea desde el punto de vista de las autoridades, instituciones educativas y centros de investigación o asociaciones ciudadanas. Desde esta perspectiva, el programa funciona como una propuesta de diálogo multidireccional, en la medida en que da espacio para distintas voces y funciones. Poco más de la mitad de las entrevistas fueron efectuadas a investigadores o autoridades de la UAdeC involucradas con el patrimonio cultural; el resto de las emisiones incorporó personas

externas, incluyendo instituciones tan importantes como el Instituto Nacional de Antropología e Historia, la Universidad Nacional Autónoma de México, la Universidad Autónoma de Nuevo León, La Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, El Colegio de Michoacán y la Universitat Jaume I de Castelló en España, entre otras, lo que revela la capacidad vinculadora de Salvaguarda (Figura 7).

Figura 7. Proporción de origen institucional de los entrevistados en Salvaguarda



Nota: Elaboración propia.

El patrimonio cultural es un fenómeno determinado por la diversidad, surge gracias a la existencia de expresiones, interpretaciones, prácticas y representaciones plurales, siendo esta misma condición de diversidad ineludible para lograr las metas del programa radiofónico. Sabiendo que se realizan investigaciones y proyectos relacionados con el patrimonio cultural desde distintas ciencias y que la colaboración entre estas es indispensable para lograr una adecuada protección y usufructo del patrimonio, el programa radiofónico ha convocado especialistas formados en distintas disciplinas y cuyos proyectos representan diversos conocimientos científicos y experiencias personales. De manera natural, más de la mitad de las investigaciones presentadas se refieren a ópticas históricas, filosóficas, arquitectónicas y humanísticas; el resto corresponde a una diversidad de áreas del conocimiento humano, como son las ingenierías, las ciencias, las artes y el derecho (Fig. 8).

Figura 8. Formación académica de los entrevistados y orientación científica de las investigaciones y proyectos presentados en *Salvaguarda*



Nota: Elaboración propia.

Limitaciones y oportunidades

Aunque abundan disertaciones respecto a la relevancia, pertinencia y utilidad del patrimonio cultural (Florescano, 1993) (Rosas y Nivón, 2010), el concepto de patrimonio y los criterios para su difusión, socialización y protección no están libres de cuestionamiento. En especial resulta polémica la perspectiva sobre los bienes y prácticas culturales surgida desde el Estado, incluyendo el discurso académico y gubernamental, ya que ambos resultan distantes de la experiencia cotidiana y comunitaria del patrimonio cultural, eludiendo las profundas tensiones sociales, discordancias y exclusiones surgidas de la institucionalización de valores, tradiciones y significados.

En este sentido, el programa *Salvaguarda* al estar dentro de la radio universitaria, se ve influido y al mismo tiempo antagoniza con el discurso oficial. Al respecto, la alternativa ha sido el equilibrio que permita la crítica y el análisis sin deteriorar la relación con las instituciones y especialistas que posibilitan el programa. En la búsqueda de diversificar las perspectivas sobre el patrimonio, la opción es otorgar espacio radiofónico a las opiniones no especializadas y no oficiales y extender los

canales de comunicación con la sociedad haciendo uso de las redes sociales digitales, de tal suerte que el programa funcione como un instrumento vinculatorio entre sociedad, instituciones y especialistas.

Otro problema relevante para la emisión del programa son los escasos recursos humanos y tecnológicos con que cuenta. Recordemos que la radio universitaria carece de una dimensión comercial y, por lo tanto, se limita a los recursos asignados por la UAdeC y gestionados por la producción sin fines de lucro. En este sentido, la colaboración extensiva con distintas áreas de la universidad y las instituciones públicas es determinante; esto significa que, para la realización de los contenidos radiofónicos en vivo y pregrabados, se requiere de la solidaridad, compromiso y participación de múltiples actores. En retribución mediante *Salvaguarda*, la universidad brinda el tiempo aire para difundir proyectos e investigaciones en materia de patrimonio, actividad útil para lograr las metas académicas de los participantes, ya que distintos organismos de evaluación académica como el Sistema Nacional de Investigadores (SNI) y el Estímulo a la Carrera Docente Universitaria ponderan la divulgación científica y la vinculación social.

El último gran reto que enfrenta la radio universitaria convencional son las nuevas formas de creación y difusión de contenidos; visiblemente las redes sociales, los podcasts y el uso de plataformas de *streaming* disputan las audiencias con la radio, principalmente en los públicos integrados por jóvenes. En este sentido, el desafío se convierte en una oportunidad generando nuevas sinergias, entendiendo que la interacción entre redes sociales, plataformas y radio es determinante para potencializar los contenidos, fortalecer la participación de la audiencia, ampliar los públicos y diversificar los ejes temáticos. En respuesta, *Salvaguarda* se compromete a crear espacios en redes sociales y estimular la participación, opinión y co-creación de contenido por parte de la audiencia. Así mismo, buscará grabar las cápsulas radiofónicas y los programas en vivo para retransmitirlos mediante diversas plataformas, replicando así los contenidos y adaptándolos a las necesidades de la audiencia.

Reflexión final. Nuevas Metas

Como todo proyecto radiofónico, *Salvaguarda* se encuentra en constante renovación. Después de dos años de su concepción como estrategia mediática y educativa en favor del patrimonio cultural dirigida hacia la sociedad, el programa busca una renovación profunda, que diversifique sus contenidos, extienda su audiencia, involucre otros medios y vincule nuevos actores.

En ese sentido, las estrategias de renovación se han dispuesto las siguientes acciones:

Ya que el tema de patrimonio cultural genera noticias e informes de manera permanente dentro y fuera del ámbito universitario, el programa se propuso incorporar una breve sección de noticias relacionadas con la cultura denominada "Breves sobre el patrimonio". Esta sección difundirá acontecimientos globales, nacionales y locales cuya relevancia o notoriedad inmediata amerite su mención sucinta con fines informativos. Se tratará de una sección de tres a seis minutos de duración teniendo como fuentes principales de información las páginas: <https://ich.unesco.org/es/noticias>, órgano oficial de la UNESCO; <https://www.iccrom.org/es/news-events/news>; página oficial del International Centre for the Conservation of Cultural Heritage; <https://todopatrimonio.com/novedades/> portal de información sobre documentación y publicaciones en el ámbito de la conservación del patrimonio cultural; <https://www.cultura.gob.mx/noticias/patrimonio-cultural-arquitectura-y-turismo/> página oficial del Gobierno de México relacionada con noticias en el ámbito de la cultura y el patrimonio y <https://www.inah.gob.mx/boletines> página oficial de la Coordinación Nacional de Difusión y comunicación del INAH, además de otras fuentes alternativas.

Así mismo, la dirección y producción del programa se propuso la elaboración de breves cápsulas digitales que pueden ser transmitidas de manera radiofónica y por medios digitales, donde en un tiempo de entre uno y tres minutos, se desarrolle un tema

monográfico relacionado con el patrimonio cultural coahuilense y universitario. La investigación estará a cargo del Dr. José Manuel Rosales Mendoza, profesor de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Coahuila; el guion será escrito por la Mtra. Eréndira Herrejón Rentaría y se usará para el proceso de edición la aplicación *Audacity* (<https://www.audacityteam.org/>) que permite la utilización de librerías, sonidos y efectos libres de derechos.

La primera temporada de cápsulas estará destinada a la atención del patrimonio universitario. Se trata de ocho contenidos que atenderán a los siguientes temas: El Recinto del Patrimonio Universitario. Espacio de expresión cultural; El Ateneo Fuente como símbolo universitario; Los lobos de la UAdeC. El futbol americano como patrimonio universitario; la Escuela de Bachilleres “Aguanueva” en San Pedro, Coahuila; los tesoros documentales de la UAdeC; maestría en proporción y desarrollo cultural. Una apuesta educativa por la cultura; la UAdeC y la obra pictórica de la Academia de San Carlos; Las Tunas Universitarias. Una tradición del presente. Se pretende que en una segunda etapa las cápsulas formen el podcast del “Patrimonio Cultural de Coahuila”.

De esta manera, esperamos que *Salvaguarda* sirva como modelo radiofónico universitario en favor del patrimonio cultural replicable en otras latitudes; así mismo, buscamos que las estrategias de análisis de resultados y acciones de renovación radiofónica sirvan para consolidar este esfuerzo radiofónico en favor del patrimonio cultural.

Referencias

- Choay, Françoise. (2007). *Alegoría del Patrimonio*. Gustavo Gili.
- Dávila, M., González, G., & Preciado, M. (2018). La radio como medio de comunicación del patrimonio cultural. *Fernandina radio: un estudio de caso*, *Universidad y Sociedad* 10 (5), 416-423. Recuperado de <http://rus.ucf.edu.cu/index.php/ruscimed>.
- Gobierno del Estado de México, (15 de diciembre de 2024). *Mujer y niña en la ciencia*. Recuperado de <https://edomex.gob.mx/mujeres-ciencia#:~:text=Mujeres%20en%20la%20ciencia%20en%20M%C3%A9xico&text=En%20Sistema%20Nacional%20de%20Investigadores,de%2028%2C630%20integrantes%20del%20padr%C3%B3n>.
- Florescano Enrique. (1993) *El patrimonio cultural de México*. Conaculta.
- Hernández, M., Caballero, M., y Jara, D. (2020) La participación en la comunicación del patrimonio cultural en radio, diagnóstico de la *Revista Cultural Hablemos* de la emisora CMHW de Santa Clara. En *Gestar participación desde la comunicación en épocas de desafíos mediáticos* (pp. 143-176). Editorial Samuel Feijóo-Universidad Central.
- Herrejón Peredo, Carlos. (2006). *Patrimonio Cultural*: Ponencia en el Primer Congreso Estatal de Cultura: Legislación y Políticas Culturales, en Morelia, Michoacán. Recuperado de <http://148.202.167.116:8080/xmlui/handle/123456789/1083>
- Más información, (15 de diciembre de 2024). *Mujeres en la ciencia un campo poco explorado*. Recuperado de <https://massinformacion.com.mx/2024/03/02/mujeres-en-la-ciencia-un-campo-poco-explorado/#:~:text=La%20UAdeC%20cuenta%20con%20un,el%20SIN%2C%20313%20son%20mujeres>.

Rosas, Ana. y Nivón, E. (2010). *Gestionar el patrimonio en tiempos de globalización*. México: Universidad Autónoma Metropolitana.

UAdeC, (2023). *Estatuto Universitario*. Saltillo: Universidad Autónoma de Coahuila. Recuperado de <https://www2.uadec.mx/pub/EU/EstatutoUniversitario.pdf>

Modelo de competencias investigativas en tecnología educativa

Fátima Márquez Silva
<https://orcid.org/0009-0005-3612-3541>

Resumen

El desarrollo de competencias investigativas en tecnología educativa a nivel doctoral requiere un enfoque integral que abarque los dominios conceptual, procedimental y actitudinal. El dominio conceptual se centra en comprender profundamente las teorías, metodologías y su aplicación en proyectos de investigación. El dominio procedimental destaca la importancia de diseñar estrategias pedagógicas que fomenten habilidades investigativas avanzadas, como el pensamiento crítico, la resolución de problemas y el uso efectivo de tecnologías digitales. En el dominio actitudinal, se subraya la relevancia de la ética y los valores en la investigación.

La formación en integridad, transparencia y responsabilidad social debe ser continua y promover prácticas responsables y colaborativas dentro de una comunidad científica comprometida. La creación de redes de colaboración y la reducción de brechas entre docencia e investigación son clave para consolidar estas competencias. La capacitación continua del profesorado, la innovación educativa y evaluación rigurosa de los programas doctorales aseguran la calidad y pertinencia de la formación. A manera de conclusión, con este enfoque holístico, los programas de doctorado en tecnología educativa ofrecerán una preparación a los investigadores que contribuya al avance del conocimiento científico y responder a las necesidades de la sociedad contemporánea.

Palabras clave: Competencias investigativas, Tecnología educativa, Diseño, Estrategias pedagógicas.

Abstract

Developing research competencies in educational technology at the doctoral level requires a comprehensive approach encompassing conceptual, procedural, and attitudinal domains. The conceptual domain focuses on a deep understanding of theories, methodologies, and their application in research projects. The procedural domain highlights the importance of designing pedagogical strategies that foster advanced research skills, such as critical thinking, problem-solving, and the effective use of digital technologies. The attitudinal domain emphasizes the relevance of ethics and values in research.

Training in integrity, transparency, and social responsibility must be ongoing and promote responsible and collaborative practices within a committed scientific community. Creating collaborative networks and bridging the gap between teaching and research are key to consolidating these competencies. Continuous faculty development, educational innovation, and rigorous evaluation of doctoral programs ensure the quality and relevance of the training. In conclusion, with this holistic approach, doctoral programs in educational technology will offer researchers a preparation that contributes to the advancement of scientific knowledge and responds to the needs of contemporary society.

Keywords: Research skills, Educational technology, Design, Pedagogical strategies.

Introducción

Este ensayo explora el desarrollo de competencias investigativas en programas de doctorado que pertenecen al campo de la tecnología educativa. Se examinan los dominios conceptual, procedural y actitudinal, al igual que, su integración en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En el dominio conceptual, se aborda la importancia del conocimiento teórico profundo, su aplicación en el contexto

de la tecnología educativa, se destaca su interdisciplinariedad. Además, se analiza el conocimiento disciplinario en tecnología educativa, su interconexión con diversas áreas y su papel en la innovación educativa. El dominio procedural se centra en las habilidades investigativas avanzadas y las estrategias pedagógicas necesarias para su desarrollo. El dominio actitudinal enfatiza la ética y los valores en la investigación, cruciales para una práctica responsable.

El desarrollo de competencias investigativas es un componente esencial en la educación superior, especialmente en programas de doctorado. Estas competencias se dividen en tres dominios principales, ya que se comprende que son un constructo definido para la realización de actividades académicas exitosas con alto impacto social y educativo. En el contexto de la tecnología educativa, estos dominios adquieren una relevancia particular debido a la naturaleza interdisciplinaria del campo. Se destaca la importancia de un enfoque holístico que combine conocimientos teóricos profundos, habilidades investigativas avanzadas y valores éticos para formar investigadores competentes y responsables.

Finalmente, se subraya la necesidad de una formación integral y continua del profesorado y la importancia de la gestión de proyectos en la educación doctoral. Este enfoque holístico busca preparar a los estudiantes para enfrentar los desafíos de la investigación avanzada y contribuir significativamente al conocimiento científico y a la sociedad.

Dominio conceptual y conocimientos investigativos

El dominio conceptual es crucial para el desarrollo de competencias investigativas, proporciona la base teórica necesaria para realizar investigaciones avanzadas. En el campo de la tecnología educativa, este dominio implica una comprensión profunda de las teorías y metodologías relevantes.

El conocimiento teórico es fundamental para el aprendizaje y la práctica de la investigación en el nivel doctoral. Abdulrahman y

Rutatola (2021) explican que el conocimiento debe perseguirse con un objetivo de aprendizaje teórico simplificado y específico, adaptado a pequeños estándares. Estas unidades temáticas permiten a los aprendices absorber ideas, conceptos e instrucciones de manera efectiva, especialmente en la era digital. En la formación de competencias investigativas, es fundamental que los estudiantes comprendan los conocimientos necesarios para desarrollar procesos de indagación. Esto incluye identificar los referentes teóricos y los fundamentos que permiten llevar a cabo un proyecto de investigación, desde su planteamiento y justificación hasta la elaboración del marco conceptual (Castro-Sandoval y Silva, 2023).

La producción de conocimiento científico es esencial para transformar datos en información valiosa, lo que a su vez enriquece la comprensión de la realidad. Este proceso involucra la lógica del método científico y la problematización de manera sistémica, reflexiva y creativa (Mendioroz-Lacabra et al., 2022). Además, la democratización del conocimiento es vital para identificar diversas voces y formas de saber, crear un sistema inclusivo y validado de prácticas creativas y de libertad (Sousa, 2021).

En el contexto de los programas de doctorado, la integración del conocimiento teórico y práctico es crucial. Los estudiantes de doctorado deben ser capaces de aplicar conceptos teóricos complejos a problemas de investigación específicos y desarrollar nuevas teorías basadas en sus hallazgos. Esto requiere una comprensión profunda de los paradigmas de investigación, las metodologías y los enfoques teóricos relevantes en su campo de estudio. Además, los doctorandos deben estar preparados para contribuir al cuerpo de conocimiento existente, no solo mediante la publicación de sus investigaciones, sino también participar en conferencias académicas y colaborar con otros investigadores.

El conocimiento investigativo en tecnología educativa surge de un proceso de enseñanza innovador y de la producción de actividades pertinentes a la indagación, más allá del simple hecho de conocer las metodologías. Integra el fundamento

epistemológico que a menudo se ignora en los proyectos. Este segmento presenta el tipo de conocimiento investigativo para el campo de tecnología educativa, haciendo énfasis en los elementos que la definen como una disciplina apta para la promoción de modelos de investigación.

La tecnología educativa se compone de diferentes conceptos interdisciplinarios, se combinan la Informática, Ingeniería de Software, Ciencias de la Educación, Pedagogía, Humanidades y Ciencias Sociales. Según Mujica- Sequera (2020), el campo de la tecnología educativa se define como el estudio, implementación y desarrollo de posibilidades educomunicativas y tecnológicas que favorecen el proceso de enseñanza-aprendizaje. Este campo apoya a los agentes educativos en la adopción de métodos y herramientas de instrucción, información y comunicación basadas en teorías de aprendizaje.

El campo de la tecnología educativa tiene intervenciones teóricas y metodológicas que la asocian con la innovación tecnológica. Chamba & Aguilar (2020) mencionan que, la innovación implica aplicar nuevas corrientes pedagógicas con referencia al estado del conocimiento de la era digital, desarrollar propuestas que producen soluciones a contextos específicos, siendo conscientes de las ventajas, desventajas y limitaciones de las herramientas tecnológicas.

Según Crovi (2020), las innovaciones tecnológicas en educación son un proceso situado en un ámbito sociohistórico específico, se consideran las teorías del aprendizaje. Esto permite al individuo realizar las actividades cotidianas que forman parte de sus prácticas culturales. Por ello, la diferencia entre el campo de la tecnología educativa y las innovaciones tecnológicas en educación es que el primero se refiere a un espacio de estudio y aplicación, mientras que, las innovaciones tecnológicas son la aplicación y adaptación de esas tendencias. Tecnología educativa es un área en continuo desarrollo, mientras que las innovaciones tecnológicas son la aplicación de esas tendencias.

Trasladar este conocimiento disciplinario al proceso de enseñanza de la investigación debe cubrir una nueva didáctica en la que el aprendiz se sienta incorporado, comprenda las pautas que caracterizan sus proyectos y descubra otra forma de aprender al hacer investigación. Según Sánchez Puentes (2014), para lograr el saber-hacer, se requiere enseñar a investigar creando un *habitus* que recupere la especificidad del campo científico, la singularidad de las teorías del aprendizaje y el desarrollo de habilidades propias de la ciencia.

El conocimiento disciplinar de la tecnología educativa se entiende como el conjunto de referentes teóricos y metodológicos propios del campo, el estudio de las herramientas tecnológicas, su asimilación en procesos de enseñanza-aprendizaje, desarrollo de innovaciones tecnológicas y su intervención en proyectos de investigación específicos al contexto socioeducativo.

El rol del profesor investigador con este tipo de conocimiento disciplinar representa a una persona con saberes teóricos-prácticos que genera estrategias y opera una base científica con apropiación tecnológica. Según Sánchez Puentes (2014), este conocimiento se compone de:

- Conocimiento de organización: Estructura del proyecto de investigación, secuencia y dinámica arquitectónica.
- Mediación entre saberes: Estructura, proceso y avance gradual progresivo, validación de avances y logros, medidas metodológicas.
- Explicación del conocimiento: Estrategias que describen las metodologías empleadas en el proyecto, dominar la lógica del campo científico.

Este conjunto de saberes se debe combinar con la gestión de proyectos, lo cual toma fortaleza desde la administración. Diversas metodologías ágiles ofrecen adaptación, flexibilidad e invitan al desarrollo de adecuaciones curriculares. La interconexión del saber investigativo se abre a más campos, no solo los básicos de la metodología de investigación, sino también la personalización

de tecnología educativa y sus innovaciones, y la gestión de los proyectos.

Los conocimientos sobre gestión de proyectos se concentran en la estructura de un trabajo, planeación y administración de actividades, producción de soluciones y evaluación constante de las expectativas iniciales (Delle-Vergini et al., 2023). La gestión de proyectos en la educación superior y de posgrado permite al aprendiz enfrentar la complejidad de casos, para ofrecer una formación integral que proviene de diversas líneas disciplinarias.

Dominio procedimental y habilidades investigativas

El dominio procedimental se centra en las estrategias y métodos que los estudiantes de doctorado utilizan para realizar investigaciones avanzadas. Este dominio incluye habilidades investigativas como la capacidad de resolver problemas complejos, el pensamiento crítico y la comunicación efectiva. Las estrategias pedagógicas deben adaptarse a diferentes contextos y niveles educativos para ser efectivas.

Las habilidades investigativas son: procesos que ayudan a los estudiantes a resolver problemas científicos (Huddleston et al., 2019), el uso de las técnicas apropiadas para la investigación (Pavlova et al., 2021), creación de hábitos de aprendizaje sobre indagación (Alarcón Orozco et al., 2022), la calidad de procesos científicos aplicados a diversos campos de estudio, o producciones científicas significativas (Gretton et al., 2022; Roque Herrera et al., 2019).

Entre las posibilidades de adquisición de habilidades investigativas en procesos formativos, se identificaron diferentes rubros que se deben tomar en cuenta para futuros diseños instruccionales.

- Se necesitan consolidar las capacidades de: búsqueda, discernimiento, selección, evaluación, síntesis y comprensión (Huddleston et al., 2019).

- Construir un catálogo de habilidades, que incluya: habilidades de indagación, trabajo cooperativo, reflexión, metacognición, diseño de experiencias de indagación, la comunicación, difusión de dichas experiencias, curiosidad y aprender ciencias para facilitar la cooperación y el trabajo en grupo (Alarcón Orozco et al., 2022).
 - Comprender cada uno de los elementos en el contexto inmediato a la investigación: problematización, búsqueda de información, creación de hipótesis, aplicación y selección de métodos de investigación, análisis de resultados y publicación (Abddulsalam y Mabook, 2020).
 - Autogestión para la investigación, implica desarrollar la capacidad de autogestión como un factor de éxito en el actuar durante el proceso científico (Hill et al., 2022).
 - La vinculación entre investigación y docencia tiene efectos positivos a través de habilidades que permiten construir prácticas educativas basadas en la resolución de problemas y juego de roles. Pues, el docente puede actuar como un experto del método científico y adaptarlo al mejor enfoque de enseñanza (Gretton et al., 2022).
- Los estudios sobre habilidades investigativas demuestran que los componentes que debe considerar en un proceso formativo son:
- Habilidades de pensamiento analítico, reflexivo, crítico y creativo.
 - Habilidades específicas de cada paso del método científico.
 - Estrategias de enseñanza que fomenten el desarrollo de habilidades de resolución de problemas, autogestión y colaboración.

Estrategias de Enseñanza-Aprendizaje en el nivel doctoral

Las estrategias de enseñanza-aprendizaje pertinentes para el desarrollo de competencias investigativas en el nivel doctoral deben tener un enfoque sociocognitivo y considerar el pensamiento complejo, el contexto actual y la construcción ética de proyectos de investigación (Fuster-Guillén et al., 2022; Sánchez

y Rodríguez, 2023). Para asegurar una formación integral, estas estrategias deben abarcar diversos elementos:

1. Relación Enseñanza-Aprendizaje: Capacitar al profesorado en líneas de formación aplicables a proyectos de investigación es fundamental para asegurar que los estudiantes reciban una educación coherente y efectiva.
2. Transversalidad Curricular: Las competencias investigativas deben tener un impacto transversal en todas las materias del currículo, lo que permite a los estudiantes desarrollar capacidades de resolución de problemas y aplicar la teoría en la práctica.
3. Clasificación Contextual: Las estrategias pedagógicas deben adaptarse al nivel educativo y al contexto socioeducativo específico, asegurar la pertinencia y efectividad de las actividades de enseñanza-aprendizaje.
4. La enseñanza problemática, esta consiste en la utilización del método científico para llegar a una solución, se emplea en proyectos de investigación y se siguen los pasos de dicho método (Roque Herrera et al., 2019).

La implementación de estrategias pedagógicas efectivas es crucial para el desarrollo de competencias investigativas en los programas de doctorado. Alarcón Orozco et al. (2022) sugieren que es necesario diseñar, implementar y evaluar programas formativos que faciliten la práctica investigativa. Estas estrategias deben fomentar el pensamiento crítico, la resolución de problemas y la capacidad de trabajar de manera colaborativa. Además, la incorporación de tecnologías digitales y métodos de enseñanza basados en proyectos puede mejorar significativamente la formación de competencias investigativas.

Dominio Actitudinal y Valores Éticos en la Investigación

El dominio actitudinal se refiere a las actitudes y valores que los estudiantes de doctorado deben desarrollar para llevar a cabo investigaciones responsables y éticas. La integridad, la transparencia y el compromiso con la ética son fundamentales para cualquier investigación académica.

La ética y los valores en la investigación son esenciales para garantizar la integridad y la credibilidad del trabajo académico. Anguita-González y López (2022) destacan la importancia de que los programas de doctorado promuevan prácticas de investigación transparentes y responsables. Esto incluye la capacidad de identificar y abordar dilemas éticos, así como la promoción de una cultura de ética y profesionalismo.

La formación ética en los programas de doctorado debe ser integral y continua. Castro-Sandoval y Silva (2023) argumentan que los estudiantes deben desarrollar un sentido profundo de responsabilidad y compromiso con la integridad en la investigación. Esto implica la inclusión de módulos específicos sobre ética en la investigación, la realización de talleres y seminarios, y la promoción de la discusión y reflexión sobre temas éticos en el contexto de la investigación.

La consolidación de una comunidad científica adecuada a cada contexto educativo es esencial para el desarrollo de competencias investigativas en programas de doctorado. Según Sousa (2021), una comunidad adaptada permite contrarrestar las ineficiencias en las investigaciones, promoviendo un conocimiento colaborativo y compartido que defiende los intereses y posturas subjetivas de los individuos de la comunidad educativa. Esta comunidad debe fomentar un ambiente donde las reflexiones se aterrizzan en la práctica pedagógica para la investigación, aportar un referente metodológico donde las competencias investigativas normalizan las subjetividades y llevan a comprender que pueden establecer diversas relaciones con múltiples campos de estudio y profesiones.

Existen brechas significativas entre la docencia y la investigación, especialmente en las universidades. Estas brechas se deben en parte a la falta de competencias investigativas en diversos campos del conocimiento, tanto en el profesorado como en los estudiantes. Es necesario diseñar e implementar programas formativos que aborden estas carencias y promuevan una formación equitativa y efectiva más allá de los posgrados (Cruz Pallares, 2019). Los semilleros de investigación pretenden contemplar propuestas formativas que ofrezcan a toda la comunidad universitaria los fundamentos investigativos, para que los docentes logren los perfiles adecuados en la docencia e investigación, para lograr una formación equitativa.

La formación del profesorado en la enseñanza de la investigación tiene un impacto significativo en la calidad de la educación investigativa. Alarcón Orozco et al. (2022) sugieren que es necesario diseñar, implementar y evaluar programas o propuestas formativas que sean integradores y faciliten la práctica en diferentes niveles educativos. Esto incluye la capacitación en metodologías de investigación avanzadas, la promoción de una cultura de ética y responsabilidad, y el desarrollo de habilidades pedagógicas que permitan a los profesores guiar y apoyar a los estudiantes de doctorado en su proceso de investigación.

La innovación en la educación doctoral es crucial para mantener la relevancia y la efectividad de los programas de formación. Esto incluye la incorporación de nuevas tecnologías y enfoques pedagógicos que faciliten el aprendizaje y la investigación. Por ejemplo, el uso de plataformas digitales para la colaboración y la comunicación, la implementación de métodos de enseñanza basados en proyectos y la promoción de la interdisciplinariedad son estrategias que pueden mejorar significativamente la formación de competencias investigativas en el nivel doctoral.

La evaluación y la mejora continua de los programas de doctorado son esenciales para asegurar que los estudiantes desarrollen las competencias investigativas necesarias. Esto implica la implementación de mecanismos de evaluación rigurosos que

permitan identificar áreas de mejora y la adopción de prácticas basadas en la evidencia para ajustar y mejorar los programas. Además, la retroalimentación de los estudiantes y exalumnos es crucial para entender sus necesidades y expectativas, y para adaptar los programas de formación en consecuencia.

Reflexión Final

Para finalizar, se comprende que el desarrollo de competencias investigativas en tecnología educativa en el nivel doctoral es un proceso multifacético que requiere un enfoque holístico. Los dominios conceptual, procedural y actitudinal son fundamentales para formar investigadores competentes y responsables. En el dominio conceptual, es crucial una comprensión profunda de las teorías, las metodologías relevantes, así como su aplicación en proyectos de investigación específicos. La integración del conocimiento disciplinario en tecnología educativa, que combina diversos campos como la informática, la pedagogía y las ciencias sociales, es esencial para abordar los desafíos actuales en el campo de la educación.

Además, en el dominio procedural, las estrategias pedagógicas deben adaptarse a diferentes contextos y niveles educativos para desarrollar habilidades investigativas avanzadas. Esto incluye la implementación de metodologías de enseñanza basadas en proyectos, el fomento del pensamiento crítico, la resolución de problemas, y el uso efectivo de tecnologías digitales. Por otro lado, el dominio actitudinal destaca la importancia de la ética y los valores en la investigación, promoviendo la integridad, la transparencia, el compromiso con la responsabilidad social en la práctica investigativa.

En última instancia, la consolidación de una comunidad científica adaptada a cada contexto educativo y la reducción de las brechas entre docencia e investigación son aspectos clave para mejorar las competencias investigativas en tecnología educativa. La formación continua del profesorado, la innovación

en la educación doctoral, la evaluación y mejora continua de los programas educativos, permite asegurar la calidad, al igual que, la relevancia de la formación de investigadores en este campo. Con un enfoque holístico y un compromiso con la excelencia académica, los programas de doctorado en tecnología educativa pueden preparar a los estudiantes para enfrentar los desafíos de la investigación avanzada, de esta manera, contribuir significativamente al avance del conocimiento científico y al mejoramiento de la sociedad.

Referencias

- Abddulsalam, A.-H., & Mabrook, S. A. A. (2020). Scientific research hypotheses understanding of the pre-service science teachers at Faculty of Education, *Educational Research and Reviews* 15 (9), 544–553.
- Abdulrahman, M., & Rutatola, E. (2021). Contextualizing Micro-learning Deployment: An evaluation report of platforms for the higher education institutions in Tanzania, *International Journal of Education and Development using Information and Communication Technology* 17 (1), 65–81.
- Alarcón, M. M., Franco, A. J., y Blanco, Á. (2022). Ayudando a maestros en formación inicial a desarrollar indagaciones en la Educación Infantil. *Eureka Revista sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 19 (1), 1–20.
- Anguita-González, J., & López, P. (2022). Integración pedagógica del conocimiento teórico-práctico de competencias informacionales e investigativas en los estudiantes de Licenciatura en Teología de la Pontificia Universidad Católica de Chile, *Revista Interamericana de Bibliotecología*, 45 (2), 1–8. <https://repositorio.uc.cl/handle/11534/70111>

- Cabrera, C., García, E. F. A., & Mata, C. (2023). Formación de Competencias Investigativas en estudiantes de maestrías, mediante uso de herramientas tecnológicas, *Roca: Revista Científico-Educacional de La Provincia de Granma* 19 (3), 388–405. <https://revistas.udg.co.cu/index.php/roca/article/view/4047/9619#toc>
- Calisto-Alegria, C. (2021). Adquisición de Habilidades investigativas de los profesores en formación en seminario de grado, *Revista Complutense de Educación* 32 (2), 205–215.
- Castro-Sandoval, J. C., & Silva Monsalve, A. M. (2023). Fortalecimiento de las habilidades investigativas en docentes implementando. Un plan de formación apoyado en las tecnologías digitales, *Páginas de La Educación* 16 (2), 20–38.
- Chamba, A., & Aguilar, F. (2020). *Filosofía de la innovación y de la tecnología educativa*. Abya Yala: Universidad Politécnica Salesiana.
- Crovi, D. (2020). *La apropiación digital. Una transformación de las prácticas culturales*. Editorial Tintable.
- Cruz Pallares, K. (2019). Los cuerpos académicos en la construcción de competencias del investigador, *Ra Ximhai* 15 (1), 89–100.
- Delle-Vergini, S., Eacersall, D., Dann, C., Ally Mustafa, & Chakraborty, S. (2023). Teaching project management to primary school children: a scoping review. *Aust. Educ. Res.*
- Fuster-Guillén, D., Ocaña-Fernández, Y., Norabuena Figueroa, R. P., & Morillo-Flores, J. (2022). Factores que determinan las capacidades cognitivas de investigación en estudiantes universitarios durante la pandemia del Covid-19, *Archivos Venezolanos de Farmacología y Terapéutica* 41(1), 24–31.

- Gretton, S., Raine, D., Hurkett, C., Williams, D., Harvey, C., & Symons, S. (2022). Revisiting the Research-Teaching Nexus Framework: Two Case Studies Introducing Research into Program Level, Undergraduate Teaching. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education* 33 (2), 259–272. <https://experts.mcmaster.ca/individual/publication2253241>
- Hidalgo, L. E., Villalba-Condori, K. O., Arias-Chávez, D., Berrios-Espezua, M., & Cano, S. (2021). Aula Invertida en una plataforma virtual para el desarrollo de competencias. Caso de estudio: curso de investigación aplicada. *Campus Virtuales* 10 (2), 185–193. <http://www.uajournals.com/campusvirtuales/journal/19/13.pdf>
- Hill, H. M., Zwahr, J., & Gonzalez, III, A. (2022). Evaluating Research Self-Efficacy in Undergraduate Students: Experience Matters, *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning* 22 (1).
- Huddleston, B., Bond, J., Chenoweth, L., & Hull, T. (2020). Faculty Perspectives on Undergraduate Research Skills: Nine Core Skills for Research Success, *Reference y User Services Quarterly* 59 (2), 118-130.
- Mendioroz-Lacabra, A., Napal, M., & Peñalva, A. (2022). La competencia investigativa del profesorado en formación: percepciones y desempeño, *Revista Electrónica de Investigación Educativa* 24, 1–14.
- Mujica-Sequera, R. M. (2020). Fundamentos de la Tecnología Educativa, *Revista Docentes 2.0* 8 (1), 15–20.
- Pavlova, I. V., Remington, D. L., Horton, M., Tomlin, E., Hens, M. D., Chen, D. & Schug, M. D. (2021). An introductory biology research-rich laboratory course shows improvements in students' research skills, confidence, and attitudes, *PLoS ONE* 16 (12).

Reyes-Lillo, D. (2022). Habilidades informacionales y herramientas para la publicación académica: experiencia de integración del bibliotecario en el perfeccionamiento docente, *Palabra Clave* 12 (1), 1–11.

Roque Herrera, Y., Alonso García, S., y Maldonado León, A. E. (2019). Nivel de satisfacción con la estrategia de investigación científica en una facultad de la Universidad Nacional de Chimborazo, Ecuador, *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH* 10 (18), 177–191.

Sánchez Puentes, R. (2014). *Enseñar a investigar. Una didáctica nueva de la investigación en ciencias sociales y humanas.* Universidad Nacional Autónoma de México.

Sánchez, M. D. L. Á., & Rodríguez, E. A. (2023). Estrategias para mejorar las competencias investigativas en un contexto virtual de aprendizaje, *Human Review* 18 (1), 1–15.

Sousa, J. W. (2021). Community Members as Facilitators: Reclaiming Community-Based Research as Inherently of the People, Gateways. *International Journal of Community Research and Engagement* 14 (2), 1–14.

El desarrollo de un calorímetro portable de bajo costo: Experiencias con la metodología del Aprendizaje por Competencias

Jesús Joanan Cruz Cuevas

<https://orcid.org/0009-0005-3060-7609>

Pablo Zermeño Diaz

<https://orcid.org/0009-0000-9821-600X>

Adrián Arturo Huerta Hernández

<https://orcid.org/0000-0003-2435-6397>

Resumen

En el presente texto se detalla una propuesta de experiencias significativas desarrolladas por estudiantes de servicio social de los Laboratorios de Materia Condensada Blanda y Medios Granulares de la Facultad de Física de la Universidad Veracruzana. Se construye un sistema de monitoreo de cambios de temperatura basados en una tarjeta Arduino, útil para los objetivos de enseñanza-aprendizaje bajo condiciones de aislamiento, regularización y útil también en los procesos de inclusión. En la metodología del aprendizaje por competencias de la Universidad Veracruzana, se requiere adquirir habilidades prácticas, como podría ser electrónica, programación o en el manejo y construcción de dispositivos de adquisición de datos para el estudio de los fenómenos físicos que nos rodean. No sólo para aprender a usarlos, sino buscar una aplicación que detone su creatividad y nos ayude en la formación y desarrollo tanto individual como colectivo.

Lo anterior podría ser de interés por ejemplo para profesores de secundaria o hasta los primeros semestres de la licenciatura, sobre todo si no se han llevado talleres durante la pandemia, así que

puede funcionar como programa de regularización o nivelación, tanto de estudiantes que no pudieron trabajar en un laboratorio como de escuelas que nunca han contado con un laboratorio, así como también para padres interesados en el autoaprendizaje, la autonomía y la formación integral de sus propios hijos.

Palabras Clave: Cambios de temperatura, educación, competencias.

Abstract

This text details a proposal of significant experiences developed by social service students in the Soft Condensed Matter and Granular Media Laboratories of the Physics Faculty at the Veracruzana University. A temperature change monitoring system based on an Arduino board was built, useful for teaching and learning objectives under conditions of isolation and regulation, and also helpful in inclusion processes. The Veracruzana University's competency-based learning methodology requires the acquisition of practical skills, such as electronics, programming, or the handling and construction of data acquisition devices for studying the physical phenomena that surround us. The goal is not only to learn how to use these devices, but also to find an application that sparks creativity and contributes to both individual and collective training and development.

The above could be of interest, for example, to high school teachers or even those in the first semesters of undergraduate studies, especially if workshops have not been held during the pandemic. It can function as a regularization or leveling program for students who were unable to work in a laboratory, as well as for schools that have never had a laboratory, and also for parents interested in self-learning, autonomy, and the comprehensive development of their own children.

Keywords: Temperature changes, education, skills.

Introducción

Una de las propuestas educativas que ha tenido un auge relativo a partir de la pandemia, es el aprendizaje basado en la investigación o en el desarrollo de proyectos que generen experiencias significativas y que, con el tiempo, se vuelvan más complejos. Durante el periodo de pandemia, tuvimos el problema de llevar a nuestras casas actividades que nos ayudaran a salvar la situación hasta cierto punto. No siempre se podían realizar actividades prácticas, que comúnmente se adquieren en el desarrollo de un proyecto o una investigación científica, como en un taller de electrónica o Arduino o en un laboratorio.

Ahora y desde que empezamos a trabajar presencialmente, nos damos cuenta de que hace falta tiempo para regularizar y eso requiere del apoyo de la comunidad académica, sí, pero también de la iniciativa de los estudiantes y padres o tutores, comprometidos y conscientes de su realidad y de nuestro propio futuro. Así también, como el de crear o trabajar en actividades de importancia local, para el desarrollo individual y colectivo, de las regiones. En todo ello los laboratorios portables han ayudado a disminuir los costos, facilitar el transporte y el desarrollo de proyectos caseros que motiven a los estudiantes a esforzarse y comprometerse con la comunidad. Por dar un ejemplo, en este capítulo proponemos el estudio de diferentes fenómenos físicos que ocurren a nuestro alrededor, particularmente en la cocina de nuestras casas, la cual sustituye de alguna manera un laboratorio y es fácil de usar bajo las medidas de precaución y cuidados de cualquier adulto responsable, como es el caso de los estudiantes de la licenciatura que realizan su servicio social.

Otros elementos que son posibles de estudiar y de analizar sus datos son los cambios de temperatura en una plancha cuando esta calentado, o la temperatura de un refrigerador comparada con la temperatura de un recipiente lleno de agua, por ejemplo, otra pregunta legítima es la de cómo cambia la temperatura de una cafetera eléctrica. Como ejemplo, de la búsqueda de respuestas a estas interrogantes, dentro del seno de cualquier

familia podría ser de interés investigarlo por mano propia, y con ello adquirir conocimientos y habilidades, buscando nuestras propias explicaciones como el hecho de que el agua dentro del refrigerador formara cristales de hielo, o bien de que el agua se evaporaría en la cafetera y un sinfín de detalles alrededor de esos temas como el de la solubilidad de la sal o el azúcar, la formación de cristales con la evaporación entre muchos otros. Para ello se planeó medir cómo cambia la temperatura durante algunos de los procesos mencionados, para identificar los cambios físicos cuando ocurren los fenómenos mencionados y establecer las causas y sus efectos. En breve se mencionarán algunos ejemplos, mediante el uso de una sonda de bajo costo usada para medir la temperatura.

Para estudiar los fenómenos físicos que ocurren en nuestras casas usando dichos aparatos electrodomésticos será necesario obtener un termómetro para registrar los cambios de temperatura que ocurren durante los procesos mencionados. En nuestro caso optamos por construir un sistema de adquisición de datos de bajo costo lo cual conforma la Actividad 1 de nuestro capítulo. Después, se harán diferentes estudios, como retos que culminarán con el aprendizaje de conceptos teóricos, el dominio de diferentes actividades prácticas, conformando las competencias, considerando una actitud y el rol del aprendiz que deberá asumir la actitud de un investigador, para el logro específico de la competencia.

Actividad 1. Desarrollo de un sistema de adquisición de datos para estudiar los cambios de temperatura

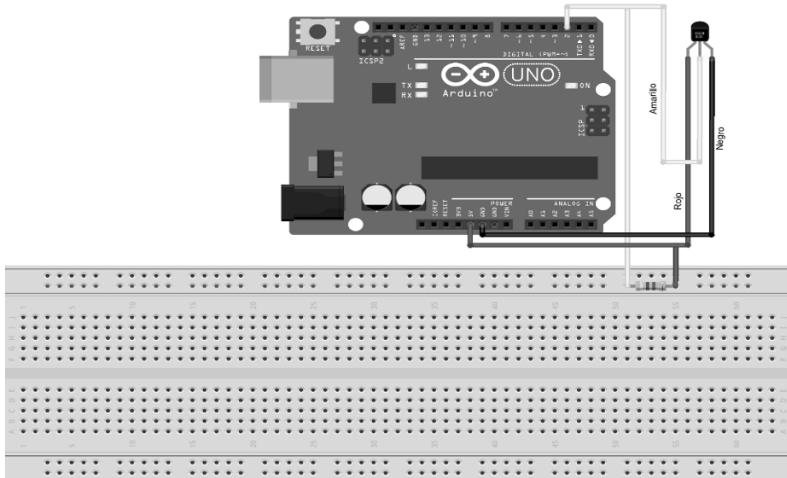
Primeramente, para el recipiente en el cual haríamos las pruebas con diversos materiales líquidos utilizamos un vaso de metal con una capacidad de 106 ml, debido a que un vaso de metal representaba la opción más segura en cuanto a la posible expansión de materiales al cambiar de estado y además ser un buen conductor térmico.

En cuanto al ensamblaje del calorímetro en sí, utilizamos los siguientes materiales:

- Arduino UNO (ATMega328P).
- Sonda DS18B20.
- Protoboard (opcional).
- Resistor de 4.7 kΩ.
- 6 Cables Dupont.

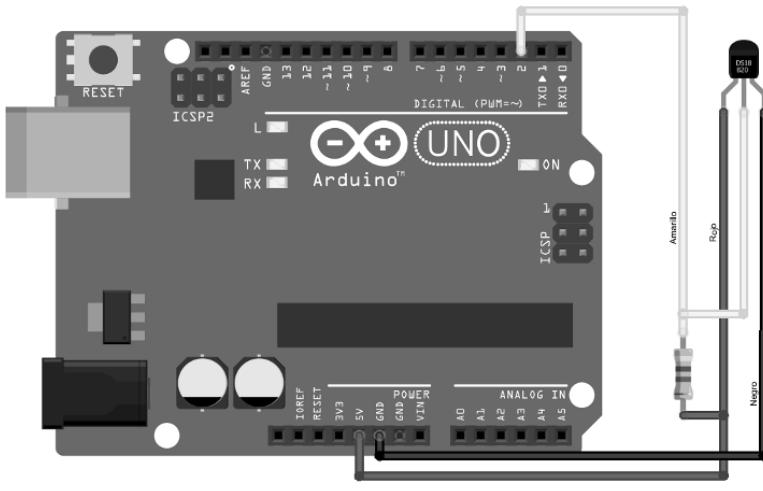
Ensamblar el calorímetro para que funcionara de manera adecuada no fue complicado, simplemente debíamos hacer que los cables estuvieran en su lugar correspondiente. El cable rojo de la sonda correspondía al cable del voltaje, el negro corresponde al cable a tierra y el amarillo a convertir los datos de análogo a digital y enviarlos a la computadora. Ya que utilizar una protoboard a pesar de ser opcional resultaba más sencillo que soldar los cables de manera inmediata, elaboramos el siguiente esquema a seguir:

Figura 1. Diagrama con protoboard (sin soldar)



Nota: Elaboración propia.

Figura 2. Diagrama sin protoboard (soldado directamente)



Nota: Elaboración propia.

El cable Dupont correspondiente al cable amarillo no solo conecta a la sonda, sino que también se encuentra detrás del resistor, el cual a su vez va conectado al cable rojo. En resumen, el cable amarillo (datos) va conectado al pin 2 del Arduino y a la resistencia, el rojo (positivo) va conectado al pin 5 V del Arduino y a la resistencia, por último, el negro (negativo) va conectado directamente al pin GND del Arduino.

Entonces, con todo esto conectado de manera correcta, podemos conectar el cable USB de la placa Arduino a la computadora y ejecutar cualquier código sin problemas utilizando el IDE de Arduino el cual se puede descargar gratuitamente en la página oficial de Arduino a través del siguiente link: <https://www.arduino.cc/en/software>

Figura 3. QR de la página de Arduino IDE



Nota: Elaboración propia.

Dentro del IDE elaboramos un código para que imprimiera el tiempo junto a la temperatura el cual se puede observar en el siguiente link: <https://github.com/uv-lmg/calorimetro>

Además, dicho código se puede modificar o utilizar gratuitamente en GitHub:

Figura 4. QR de la página Github



Nota: Elaboración propia.

Una vez que todo estuvo preparado, procedimos con la primera prueba. Utilizamos agua para demostrar su proceso de enfriamiento dentro de un refrigerador y posteriormente su calentamiento. Sin embargo, dado que una mayor cantidad de agua requiere una mayor cantidad de energía para su enfriamiento y calentamiento, optamos por utilizar solo 40 ml de agua. Esta cantidad fue medida con una probeta y luego verificada con una báscula digital.

Al ejecutar el código, este funcionó correctamente, aunque imprimía los datos de tal manera que sólo se podían visualizar dentro del propio IDE de Arduino. Esto está bien, sin embargo, el proceso de trasladar los datos manualmente a otro software para su posterior análisis suele entorpecer el proceso.

Buscando una manera de guardar los datos, nos percatamos de que estos se pueden encontrar de manera directa dentro del siguiente puerto: /dev/ttyAMC0, por lo que se utilizó el comando cat (en Linux) para escribir los datos directamente desde la consola a un archivo (.txt) de manera constante, pero esto presenta varios problemas; por ejemplo, los datos se guardaban cada segundo lo que provocaba una repetición innecesaria de datos, además, con el propósito de facilitar la recolección de datos en Windows, el cual no cuenta con dicha función cat, decidimos buscar otra alternativa.

Finalmente, se empleó un programa llamado «CoolTerm», un freeware diseñado para gestionar puertos y redes, lo cual resulta ideal en este caso ya que este software permite la transmisión constante de resultados y su almacenamiento inmediato en un archivo de texto.

Primero se selecciona el puerto en la parte inferior izquierda del programa, que por defecto ya viene seleccionado «COM3 (Arduino Uno)» o algo bastante similar, en caso de no encontrarlo, se puede regresar al propio IDE de Arduino el cual lo proporciona en la parte superior de la interfaz o en la sección «Tools > Port» por lo que solo hace falta seleccionarlo manualmente en CoolTerm. Después, para empezar a recibir los datos se da clic en el cuarto botón, «Connect» (alternativamente se puede presionar directamente CTRL+K) para conectarse y, por último, para empezar a registrar los datos en un archivo de texto (.txt) se da clic en la pestaña «Connection > Capture to Text/Binary File > Start...» o alternativamente presionando la combinación de teclas (CTRL+R) y al instante se inicia la captura de datos.

Aunque una vez estando seguros de que el Arduino está correctamente conectado lo más recomendable es primero realizar la captura de datos “Connection > Capture to Text/Binary File > Start...” y finalmente presionar «Connect», pero se presentó al revés dado que es lo mejor para realizar pruebas de conexión ya que al presionar «Connect» el programa CoolTerm imprime al instante las lecturas de la sonda en pantalla y es fácil darse cuenta de que todo está funcionando correctamente.

Así pues, se determinó que todo estaba listo y se colocó el agua dentro del vaso y la sonda tocando el agua, evitando que tocase el vaso con ayuda de cinta adhesiva puesto que determinamos esto afectaría las mediciones, promediando las temperaturas entre ambas superficies (del agua y del vaso) y así obtuvimos varias gráficas, en dichas gráficas observamos un fenómeno curioso que ocurría casi siempre, un sobre-enfriamiento, lo cual decidimos seguir analizando y dedicamos una parte más adelante en el capítulo. Sin embargo, al momento de llevar a cabo el calentamiento, observamos que el hielo en algunos puntos se descongelaba más rápido que en otros, moviendo la sonda de manera que los datos obtenidos se veían afectados, a veces incluso de gran manera.

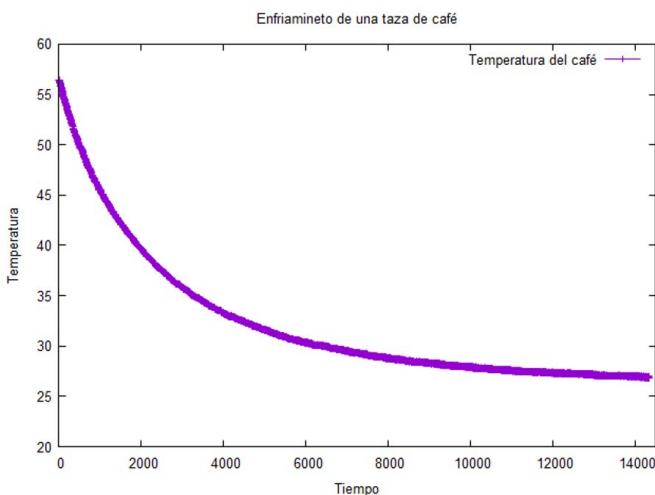
Como solución, se encontró un pedazo de espuma de polietileno el cual luego de recortarlo a la medida encajaba de manera perfecta en la boca del vaso, por lo cual fue suficiente hacer un hoyo en el centro, del tamaño de la sonda, para que se mantuviera siempre firme contra cualquier alteración de estado. Puesto que el Arduino de manera automática se ejecuta infinitamente una vez se ha ejecutado en cualquier computadora, solo debíamos abrir CoolTerm, conectar el puerto e indicarle que registre los datos, de esta manera llevamos a cabo más mediciones. Consideramos además que no es necesario mantener la computadora prendida una vez que los cambios esperados fueran medidos, por lo que también se puede utilizar un comando en Windows (shutdown -s -t) para que se apague automáticamente la computadora a partir de una cierta cantidad de segundos, en este caso 36000 segundos o 10 horas.

Observando nuevamente los resultados, nos dimos cuenta de que con la tapa de espuma de polietileno el cambio de temperatura se veía afectado y por ende no había un sobre-enfriamiento, cosa que queríamos estudiar, por lo que tuvimos que dejar de utilizarla. Entonces, optamos por una opción más simple: meter la sonda, de manera horizontal hasta el fondo del vaso. Gracias a esto, los resultados volvieron a mostrar sobre-enfriamientos, probando así que la tapa afectaba al enfriamiento. Sin embargo, mantener la sonda de esta manera también afectaba a los resultados del calentamiento, ya que la sonda al tocar el vaso promedia las temperaturas y al momento de que el hielo se descongelase en varios puntos, hacía que los datos fluctuaran de una manera extraña, pero a pesar de todo esto y para fines prácticos y de estudio, los resultados son lo suficientemente satisfactorios.

Reto 1. Estudio de la “Ley de enfriamiento de Newton”

Haciendo una breve búsqueda, es fácil obtener información de la comúnmente llamada “Ley de enfriamiento de Newton”, por ejemplo, la cual nos dice que “la tasa de pérdida de calor de un cuerpo es proporcional a la diferencia de temperatura entre el cuerpo y sus alrededores”. También nos menciona que cuando la diferencia de temperatura entre el cuerpo (T_0) y su medio ambiente (T_m) es pequeña, $\Delta T = T_0 - T_m$, el calor perdido es proporcional a la diferencia de temperatura, ΔT . Isaac Newton publicó anónimamente estos resultados en 1701 en la obra «*Scala graduum Caloris. Calorum Descriptiones & signa.*» en *Philosophical Transactions*.¹

Figura 5. El enfriamiento de una taza de café



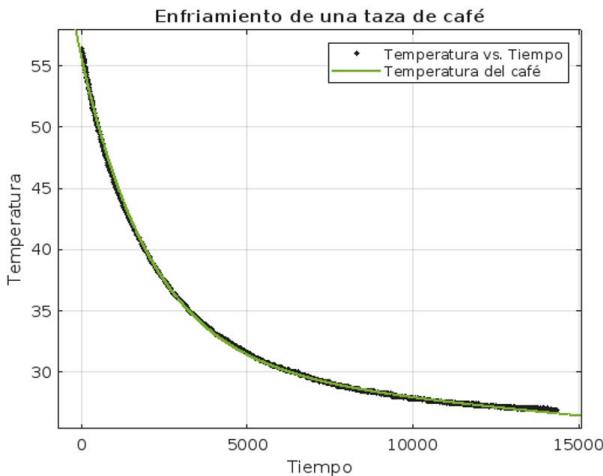
Nota: Elaboración propia.

Con los datos obtenidos se procedió a realizar una regresión lineal para ajustar una curva que describa los datos medidos con la cual obtuvimos la siguiente función exponencial

$$T(t) = (24.9330)e^{-0.0005t} + 30.5759$$

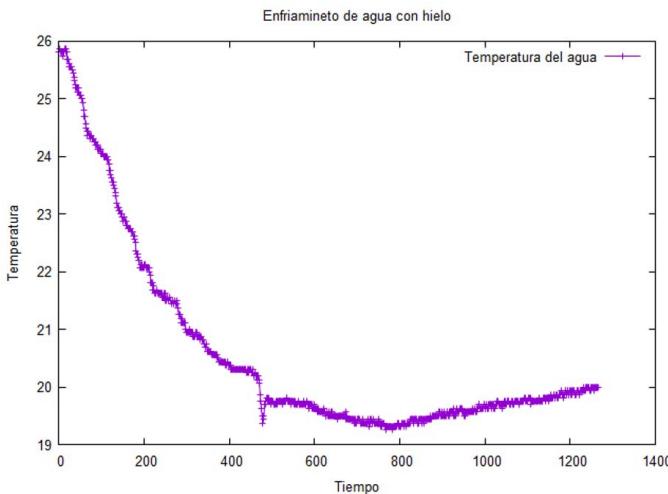
La cual, después de graficarla en el mismo plano, podemos ver que se ajusta perfectamente, demostrando que este calorímetro digital cuenta con una excelente precisión, a continuación, se muestra dicho gráfico.

Figura 6. Ajuste exponencial a los datos del gráfico anterior



Nota: Elaboración propia.

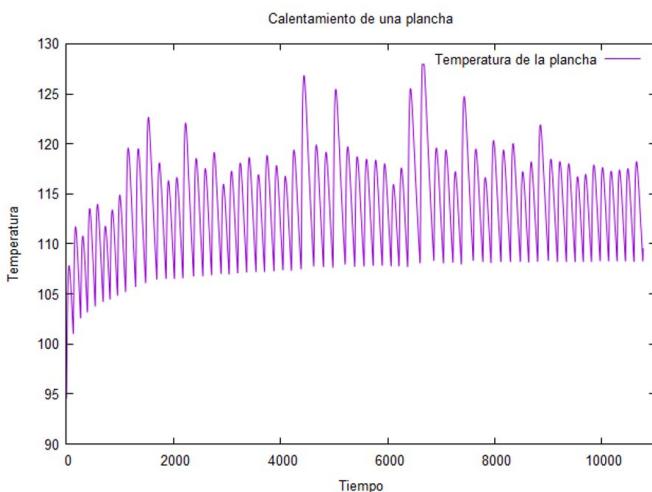
Figura 7. Enfriamiento de un vaso con agua y hielo



Nota: Elaboración propia.

De igual forma se puede notar cómo al poner un cubito de hielo en un vaso de agua (150 ml) a temperatura ambiente, el hielo comienza a enfriarla hasta que se derrite completamente, posteriormente el ambiente mismo comienza a calentar de nuevo el agua ¿puedes adivinar hasta qué temperatura se calentaría?

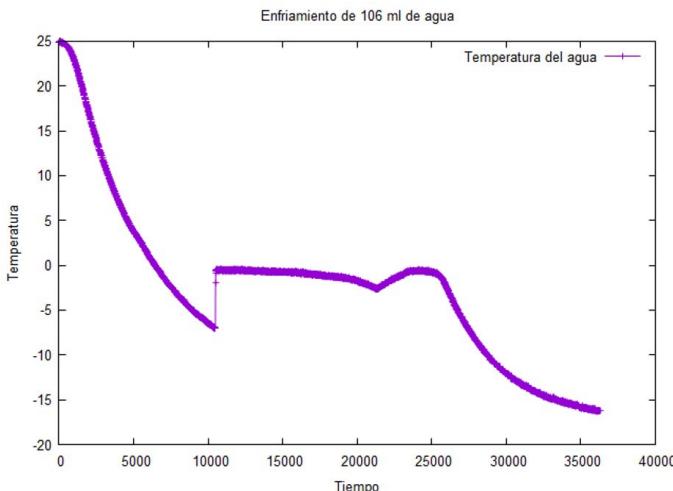
Figura 8. Calentamiento de una plancha eléctrica



Nota: Elaboración propia.

Como se puede observar también al analizar el calentamiento de una plancha de ropa se encuentra que su temperatura es variable y existe un umbral tanto superior como inferior en el cual, al llegar a una temperatura máxima, se desconecta internamente y una vez enfriada hasta el umbral inferior se conecta o activa automáticamente y así sucesivamente en ciclos.

Figura 9. Congelamiento de un hielo dentro del refrigerador



Nota: Elaboración propia.

Aquí podemos observar la disminución de la temperatura, Podemos observar también que entra en la región de líquido sobre enfriado, periodo de congelamiento y enfriamiento del sólido (hielo). En esta actividad se recomienda.

Sobre-enfriamiento

Como mencionamos anteriormente, durante la elaboración del calorímetro, llegamos a observar varias veces un fenómeno conocido como sobre-enfriamiento en el cual el agua que metimos al refrigerador se enfriaba mucho más allá del cero, pero sin cambiar de estado, sin embargo, después de sufrir cualquier pequeña alteración regresaba a cero grados tal y como se esperaba. Esto nos llamó la atención así que decidimos analizarlo más a fondo.

El sobre-enfriamiento se trata de un fenómeno en el cual un material llega a una temperatura para la cual cuyo estado debería

cambiar, sin embargo, éste se mantiene. Usualmente después de una excitación las moléculas de dicho material terminan de transformarse en el estado esperado.

Sabemos que en condiciones normales, el agua hierve a los 100 °C y se congela a los 0 °C, es algo que toda la vida nos han enseñado, pero cuando ocurre el fenómeno de sobre-enfriamiento resulta que esto no se cumple, y ése simple hecho resulta interesante, puesto que cuando hay sobre-enfriamiento sucede que la temperatura baja más allá de 0° C, digamos por ejemplo a unos -5° C y sin embargo ¡El agua sigue estando líquida!, cuando sabemos que debió haberse congelado desde que llegó a 0° C, es entonces cuando nos preguntamos, ¿qué está sucediendo?, ¿en qué momento habrá transición de fase?, pues en realidad no será así para siempre, ya que estamos frente a lo que se conoce como un estado metaestable, el cual es un estado de equilibrio pero muy susceptible a romperse, lo cual como se mencionó anteriormente, quiere decir que cualquier mínima alteración en el sistema hará que colapse, en este caso el colapso significa que el agua terminará congelándose y por ende dando fin a este interesante fenómeno de sobre-enfriamiento.

Además como se puede observar más adelante en la gráfica (N. de gráfica) es muy interesante ver que al momento de romperse el estado metaestable y comenzar el proceso de solidificación del agua, la temperatura sube de -6° C a 0° C, esto quiere decir que durante el proceso de formación de cristales de hielo el agua se está calentado rápidamente 6 grados para llegar a 0° C y lograr la solidificación, lo cual parece contra intuitivo, pues nadie imaginaría que para congelar el agua se tendría que calentar, pero no es más que la muestra de que en este proceso se libera energía en forma de calor, esta liberación de energía está presente durante el tiempo que la temperatura se mantiene en 0° C durante la formación de hielo, es decir, durante la transición de fase líquido a sólido, finalmente, una vez que el agua se ha transformado en hielo, la temperatura continúa disminuyendo, ya que ahora simplemente se continua enfriando el hielo.

También es importante mencionar que el intervalo en el que la temperatura pasa por debajo de uno de sus puntos de congelación y sigue de largo hasta antes de aumentar espontáneamente y estabilizarse también se conoce como estado de sub-fusión, mientras que al ocurrir lo contrario, es decir, cuando el agua se calienta por encima de su punto de ebullición, pero sin hervir (evaporarse) se conoce como sobre-calentamiento y es mucho más raro de observar que el sobre-enfriamiento. Ambos estados son estados únicos de los líquidos y pertenecen a su propia categoría dentro de los diversos tipos de estados meta-estables que se pueden encontrar.

En los resultados obtenidos no teníamos previsto observar un sobre-enfriamiento, pero después de observarlo concluimos que tenía sentido puesto que cuando existe un exceso de refrigeración, es mucho más probable esperar observar un sobre-enfriamiento debido a que el sistema sufriendo el cambio de temperatura busca siempre mantener una presión equilibrada, al mantener un enfriamiento efectivo y constante sobre dicho sistema, las probabilidades de observar un sobre-enfriamiento aumentan exponencialmente, de la misma manera la humedad juega un papel relevante en este fenómeno.

Es por esto que además, creemos que fue lo que provocó que no se observara un sobre-enfriamiento cuando el vaso tenía la tapa de espuma de polietileno colocada, ya que al tenerla colocada, el sistema era más equilibrado tanto en presión como en humedad y el enfriamiento sería más directamente por medio del propio recipiente y la tapa que por el ambiente en sí, la distribución desigual de la temperatura llevaría a que algunas partes se calentaran o enfriaran más o menos que otras, alterando al sistema lo suficiente como para no sobre-enfriarse.

Reflexión final

Hemos descrito el proceso de creación de un calorímetro digital, el cual cuenta con muchos beneficios y posibles utilidades y ofrecemos diagramas, fotos y el código utilizado para su elaboración. De la misma manera, compartimos un interesante descubrimiento a partir del uso del calorímetro elaborado, el cual corresponde al sobre-enfriamiento.

En comparación con otras herramientas tradicionales de laboratorio creemos que este dispositivo resulta más económico, versátil y confiable, siendo ideal para la divulgación, así como para la enseñanza a diversos estudiantes ya sea compartiendo los resultados obtenidos o ayudándolos a elaborar un calorímetro por su cuenta.

El costo total del sistema completo es inferior a \$500.00 pesos. Por lo que además de ser una herramienta útil para la enseñanza de conceptos de termodinámica, este dispositivo es una excelente forma de introducir a los estudiantes en conceptos básicos de microelectrónica.

Referencias

Gomes, V., Cavaco, S., Morgado, C., Aires-de-Sousa, J., y Fernandes, J. (2020). An Arduino-Based Talking Calorimeter for Inclusive Lab Activities, *Journal of Chemical Education* 97 (6), 1677-1681.

Wikipedia. (s. f.). Ley del enfriamiento de Newton. https://es.wikipedia.org/wiki/Ley_del_enfriamiento_de_Newton

Tarira Caice, C. A., Parra-Sandoval, H., y Delgado González, M. (2020). Procesos de enseñanza de la función exponencial. Un acercamiento cualitativo, *Revista Científica UISRAEL* 7 (3), 37-50.

Una mirada al Servicio Social en la Facultad de Historia de la Universidad Veracruzana

Oziel Alejandro Soto López

<https://orcid.org/0009-0005-6836-6302>

Frida Molina Rivera

<https://orcid.org/0009-0003-1765-2590>

Arely Aguilar Herrera

<https://orcid.org/0009-0005-9526-9460>

Resumen

El presente artículo tiene por intención analizar la prestación del Servicio Social, con el fin de obtener el grado de licenciado (a) en Historia por la Universidad Veracruzana (UV) dentro del Modelo Educativo Integral y Flexible (MEIF). Se revisan las experiencias de un grupo de estudiantes en instituciones de investigación, docencia y difusión cultural; se dedica especial atención a dos aspectos clave: tanto la mirada del alumno en este proceso para tener experiencia profesional dentro de la universidad y del otro lado el aspecto de los aportes que consigue la institución a la que se le presta este servicio. En esta investigación, primero se desarrolla un breve contexto del surgimiento del servicio social a nivel nacional, se revisa la legislación que permite cubrir este requisito federal para la titulación de los estudiantes.

Palabras clave: Servicio social, estudiantes, instituciones, prestación de servicio.

Abstract

This article aims to analyze the provision of Social Service as a requirement for obtaining a Bachelor's degree in History from the Universidad Veracruzana (UV) within the Comprehensive and Flexible Educational Model (MEIF). It examines the experiences

of a group of students in research, teaching, and cultural outreach institutions, paying particular attention to two key aspects: the student's perspective on this process of gaining professional experience within the university, and the contributions received by the host institution. This research begins by providing a brief overview of the emergence of social service at the national level and reviews the legislation that allows students to fulfill this federal requirement for graduation.

Keywords: Social service, students, institutions, service provision.

Introducción

El servicio social es una etapa en la que el alumno comienza a familiarizarse con el mundo laboral, en el cual aplica sus conocimientos después de haber presentado el 70% de sus créditos en la institución que realiza su licenciatura, en este marco de la realización del servicio social, entendemos que es requisito fundamental para la recepción de su título universitario, sin embargo, y a pesar de todo lo que se ha visto del servicio social, como prestación de los alumnos, ¿De dónde viene este proyecto de la implementación del servicio social? ¿Realmente ha sido un proyecto que ha favorecido a la sociedad, y comunidad que requiere a los prestadores del servicio social, o simplemente fue un proyecto el cual no estuvo bien pensado? ¿Los alumnos han aportado a las instituciones? ¿Qué han aportado?, ¿Cómo lo han aportado? En fin, mil y una preguntas que nos hacemos para entender el servicio social y lo que engloba a los alumnos que son los prestadores del servicio social.

Es por eso por lo que en este artículo hemos realizado un análisis de lo que abarca el servicio social dentro de la Facultad de Historia de la Universidad Veracruzana (UV), desde sus antecedentes hasta los aportes que el mismo estudiante ha dado a las instituciones en las que prestan este servicio, de igual forma, las afectaciones que ha tenido para los estudiantes, y expectativas con las que los alumnos pudieron realizar con éxito este servicio.

Antecedentes como elemento de evolución del Servicio Social

Para conocer lo que es el servicio social en la actualidad, y comprender la problemática que abordaremos en este artículo es necesario hacer un análisis respecto a cómo se inició y cómo se estableció en México.

El servicio social nace del aspecto importante que era dar un servicio/apoyo determinado a las comunidades en la Nueva España por medio de asistencia social a las comunidades, de parte de los misioneros, aquellos que prestaban este servicio eran personas profesionales que se dedicaban a Medicina y Educación, muchas de esas ayudas eran voluntariados organizados por la iglesia, la cual estaba involucrada en la mayoría de las veces a enseñarle a las comunidades en la Colonia (Castañón Hernández, 2009).

Estos son los primeros indicios de lo que era un servicio social prestado por parte de aquellos que eran profesionistas de un área en específico, después de la guerra de independencia, México comienza a sentar sus bases liberales, y con esas ideas se establecen nuevas formas de hacer enseñanza, los siguientes indicios fueron en el siglo XIX dando un vínculo entre lo profesional y lo social, con las carreras de Derecho y Medicina.

Según Miguel Robles en su artículo *El servicio social*:

Justo Sierra fue uno de los pioneros en plantear que la educación superior no debe permanecer al margen de las necesidades sociales y que uno de los principios básicos de la universidad es que la extensión de la enseñanza y la investigación científica contribuya con sus medios al desarrollo nacional. (Robles Bárcena et al, 2012, p. 238).

En 1885 se establece un congreso de la unión para servicio social, creada por la escuela Normal de Profesores de instrucción primaria y un año más tarde se presenta y aprueba un reglamento que establece el servicio social obligatorio al estado, durante tres años después de la carrera (Castañón Hernández, 2009).

Después del movimiento revolucionario hubo influencias que marcaron un desarrollo positivo en la educación, ya que el estado comienza a considerar la educación como el principal transformador social. "En 1914 se establece una incipiente obligatoriedad de servicio social a los estudiantes universitarios, para que presten un servicio en beneficio de las personas analfabetas y participen en la solución de los problemas de la nación mexicana" (Castañón Hernández, 2009 p.23).

Para este momento la reglamentación del servicio social universitario adquiere importancia en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, pues el artículo 5º determinaba que cada Estado elegiría a las profesiones que necesitarían título para ejercer, la condición radicara en que las autoridades son las que determinaran a cuáles y que los servicios profesionales sociales serán obligatorios en términos de la Ley (Secretaría de Servicios Parlamentarios, 2024).

Aquí se registran bases importantes para lo que más tarde sería la reglamentación del servicio social, como una posición de justicia social, así como aportación al estado. Se destaca dentro de todo que el servicio social debería incorporarse como una disciplina a las universidades y que se asuma la responsabilidad con la sociedad para la obtención del grado al nivel superior. Dentro de ello se complementa la obligatoriedad de forma categórica y clara, lo que permite que en 1929 se implemente en conjunto con la Universidad Nacional por parte del presidente Emilio Portes Gil, que en la universidad se fomentara el compromiso entre los universitarios y siendo así se estableció como requisito indispensable para la obtención del título profesional.

Un año más tarde aparecen las normativas del servicio social. Al institucionalizar el servicio social en un nivel universitario se hace la construcción de una normativa delimitada, esto permite que poco a poco las normas dictaminen lo que el servicio social aporta y hacia donde se podía aportar. En 1934 Manuel Gómez Morín da una propuesta, en la que se realizará el servicio social a nivel nacional, para que los estudiantes se vincularan con su

entorno y pusieran en práctica los conocimientos adquiridos en su formación universitaria (Castañón Hernández, 2009).

Tras la propuesta de Gómez Morín en 1934, rector de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), Gómez Morín empiezo con un sustento en el cual el alumno apoyaba con base en sus conocimientos a la población y comunidad con marginación. Los médicos dieron un importante aporte de lo que fue el servicio social a estas comunidades marginadas, pues dentro de lo que se necesitaba en México fue atención médica en las comunidades alejadas.

En 1936 Portes Gil concreta algunas ideas referentes al Servicio social cuando Gustavo Baz Prada, organiza la primera brigada médica multidisciplinaria del Servicio social, conformada por estudiantes del área de la salud (Medicina, Odontología y Biología), así como del área técnica (Arquitectura e Ingeniería) y de la carrera de Derecho, representativa del área de Humanidades. Esta brigada fue solicitada por la Federación Obrera de la Industria textil en Atlixco, Puebla, para otorgar servicio médico gratuito.

En este mismo año se implementa el servicio social obligatorio tras el convenio de la UNAM con el departamento de salubridad pública, en el cual expresa que:

La UNAM, compenetrada de la importancia que tiene la orientación del ejercicio de las profesiones en la rama de la medicina, de acuerdo con el movimiento social que se opera en la República mexicana, ha implementado en la Escuela de Medicina el servicio médico social, que consiste en exigir a los pasantes, como requisito indispensable para poder presentar su examen de médico cirujano, una práctica de 5 meses en alguna población. (Mazón Ramírez, 2012, p. 285).

En ese mismo se incorporaron a diversas comunidades rurales del país los primeros 248 pasantes de la carrera de médico cirujano. Este fue el primer convenio que tuvo el servicio social con alguna

institución gubernamental en la que hasta cierta medida había un beneficio para ambos lados, tanto para las instituciones como para los alumnos que hacían esta prestación de servicio social, poco a poco el prestar el servicio social se fue estableciendo como un requisito para la finalización de la carrera universitaria y aportó un gran aprendizaje tanto a las instituciones y a las comunidades como a los alumnos que hacían esta prestación.

Dentro de los movimientos que dieron impulso a la institucionalización del servicio social fue aquel encabezado por los grupos vasconcelistas de la década de los veinte, quienes sostenían la necesidad de establecer el servicio social con carácter obligatorio. Aunque estos esfuerzos en un principio no se veían como algo que se ejecutaría, a lo largo del tiempo se logró implementar a cada institución, como requisito para la obtención del título universitario.

El servicio social se caracterizaba por ser un servicio en el que atendía a las necesidades más escasas de la población, en un principio se trasladó al sector médico en el cual la atención en la salud en comunidades de marginación con extrema pobreza, eran prioritarias, debido al periodo de lucha armada por el que pasó la República Mexicana. Después de décadas las instituciones se esforzaron en centrarse en los sectores con más vulnerabilidad y marginación, esto mediante programas gubernamentales, que eran tipo asistenciales porque en ese momento la situación económica del país así lo requería. (Robles Bárcena et al, 2012, p. 238).

En 1978 se crea por acuerdo presidencial la Comisión Coordinadora del Servicio Social de Estudiantes de las Instituciones de Educación Superior (CCOSSIES) esta tiene la función de establecer formas de cómo coordinar de forma adecuada el servicio social mediante una coordinación interinstitucional, es por esa razón que se crea el Plan General de Servicio Social.

Cabe resaltar que años posteriores los apoyos que se les daba a los prestadores de servicio social se les quitó, lo que provocó en

gran medida una disminución en la participación de los alumnos por medio de las instituciones educativas por realizar el servicio social en zonas de marginación o comunidades alejadas (Robles Bárcena *et al*, 2012).

La Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos

Bajo los fundamentos constitucionales, que se rige la organización y prestación del servicio social de los estudiantes se desprenden de los artículos 3º y 5º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.

Artículo 3º constitucional

La secretaría de salud del estado de Zacatecas como marco jurídico del Servicio social expresa que: dispone que todo individuo tiene derecho a recibir educación; se incluye la educación inicial y la educación superior, el apoyo a la investigación científica y tecnológica, y el fortalecimiento y difusión de nuestra cultura. Establece que es el ejecutivo federal quien determinará los planes y programas de estudio de la educación preescolar, primaria, secundaria y normal para toda la República.

El 9 de junio de 1980 se publicó en el Diario Oficial de la Federación (DOF) la reforma al artículo 3º constitucional que ordena que las universidades y las demás instituciones de educación superior a las que la ley otorgue autonomía tendrán la facultad y la responsabilidad de gobernarse a sí mismas, de determinar sus planes y programas de estudio, así como administrar su patrimonio, respetando siempre la libertad de cátedra e investigación y de libre examen y discusión de las ideas. Garantiza el derecho de los particulares a impartir educación en todos sus tipos y modalidades, y dispone que el Estado otorgará y retirará el reconocimiento de validez oficial a los estudios que se realicen en planteles particulares. Las universidades y las instituciones de educación superior, públicas o privadas, federales o estatales, autónomas por ley o dependientes de los gobiernos federal o estatal, son las responsables de formar académicamente a los

profesionistas, exigir el cumplimiento de los planes y programas de estudio y expedir los títulos profesionales.

Artículo 5° constitucional

La secretaría de salud del estado de Zacatecas como marco jurídico del Servicio social expresa que: La Constitución general de la República ordena, en el artículo 5° “La ley determinará, en cada estado, cuáles son las profesiones que necesitan título para su ejercicio, las condiciones que deban llenarse para obtenerlo y las autoridades que han de expedirlo”.

Seis años después de que se implantara el Servicio Social, el 17 de noviembre de 1942, se publicó en el Diario Oficial (DOF) la reforma que adicionó al artículo 5° constitucional el siguiente párrafo: “Los servicios profesionales de índole social serán obligatorios y retribuidos en los términos de la ley con las excepciones que ésta señale”. (Mazón Ramírez, 2012, p.286). Con esta reforma constitucional los servicios profesionales de naturaleza social alcanzaron obligatoriedad en noviembre de 1942 y sirvió de fundamento a la primera Ley de Profesiones, que, en 1945, estableció la obligación a estudiantes y profesionistas de prestar Servicio Social.

El servicio social, comenzó como un proyecto poco interesante para aquellos que no creían que fuera necesario para las comunidades, a pesar de ello hoy en día el servicio ya es algo que es común para los estudiantes, debido a que sin él no se les puede obtener el título universitario, este cumple su función para aquellas comunidades con marginación como es en el caso de la Medicina, e incluso para algunas otras carreras que así lo requieran, esto hace ver que este proyecto, aunque fue ambicioso rindió frutos a las comunidades, a las instituciones e incluso a los alumnos mismos, debido a que sus conocimientos no solo son externadas a aquellas personas que necesitan un servicio sino también a los mismos alumnos ya que de esta forma aplican sus conocimiento y aprenden aún más de lo que decidieron desarrollar como profesión.

La evolución del servicio social es crucial para entender su importancia en la actualidad, es por ello por lo que no solo se analiza cómo se institucionalizó, sino que también se logró como apoyo a una necesidad de la población, que en este caso México tenía esta necesidad por los sectores marginados. Si bien el país atravesaba por situaciones de una nueva formación de estado en 1910-1936, el servicio social fue de gran ayuda en una época de inquietud en los pueblos los cuales no tenían ninguna ayuda cercana.

Para un historiador los aportes que dio la Medicina en la conformación de lo que es el Servicio Social ha sido crucial, ya que gracias a ello los contribuciones en los métodos científicos fueron vistos como importancia a lo largo de la formación del estado, esto se ve con los participaciones a las instituciones de educación media y media superior, que es el principal medio al cual nos abocaremos en este artículo, a pesar de ello hay un sinfín de instituciones en el que el Servicio Social ha tenido gran relevancia entorno a la forma de llevar el Servicio como medio para que los alumnos puedan transitar de un entorno educativo al laboral, las cuales aportaron para que el servicio tomara sus bases y los alumnos pudieran aportar a estas organizaciones los conocimientos que constantemente están en cambio.

Servicio Social y su aporte a las Instituciones

Como punto inicial es importante definir ¿Qué es el servicio social?, según Guzmán:

Es la acción mediante la cual un individuo provee de ayuda a otro(s) sin más interés que el de ser útil, es decir, prestarse a otro para que éste mejore o mejoren sus condiciones. Por otro lado, la palabra social del latín *socialis*, significa perteneciente a una comunidad de personas. Lo social se asocia con la palabra *socius* (socio), la cual se refiere a un compañero (persona o institución), alguien con quien se establece una relación de ayuda o cooperación mutua. De

este modo, se diría, lo que llamamos y se practica como servicio social tendría que ver fundamentalmente con las relaciones y modos de convivencia que se establecen entre entidades físicas o morales para generar un beneficio y crecimiento mutuo. (Guzmán Lechuga y Valdez Borroel, 2018).

El servicio social es sumamente importante para el desarrollo de los estudiantes en formación, ya que este a lo largo de un determinado plazo de tiempo escogido por los prestadores de dicho servicio generará en su formación profesional su primera experiencia de acuerdo a lo que se estudie, lo cual pasará a ser parte de su *Curriculum Vitae* (CV), donde cabe señalar que al concluir su carrera será una pieza clave para el paso siguiente, el cual es un empleo, así también el conocimiento de este al realizar las actividades correspondientes que se lleven a cabo en él, de acuerdo a la diversidad de vertientes de las distintas disciplinas existentes.

Además de que esto, será necesario analizar donde prestar el servicio social ya que, ello será parte de la formación. Existen diversas vertientes y evidentemente cada estudiante tiene distintos planes en cuanto a su desarrollo profesional, sin embargo, el servicio social no es un determinante sobre el estudiante en cuanto a lo que se brindará, esto dependerá del egresado, pero sí será parte del área de conocimiento de este, ya que claramente desarrolla ciertas habilidades.

A pesar de esto, para que sea llevado a cabo como nos mencionaba Guzmán es necesario cumplir ciertos requisitos, generalmente las instituciones tienen como punto principal el haber cubierto el 70% de los créditos, considerando que el estudiante tiene cierto conocimiento de acuerdo a la carrera, además de que queda sujeto a un determinado tiempo, el cual generalmente es seleccionado por el estudiante y por el área de formación terminal a escoger y que finalmente será benéfico para ambas partes, dicho servicio se rige por cumplir determinadas horas las cuales también son ordenadas de acuerdo a las posibilidades el

alumno, pero en su mayoría sujetas a la institución en la que se realice, entregando de manera mensual reportes escritos que van desde las horas que se realizan, actividades, supervisión, detalles en los que se destacan las complicaciones o facilidades.

De modo que aportan apoyo, el cual se realiza de forma gratuita debido a que el profesional aún está en desarrollo y es carente de la formación y habilidades de su disciplina, en este se exploran las capacidades del estudiante hasta finalizar dichas horas. Continuando con los elementos que lo conforman y ya explicado los requisitos de este. Los beneficios del estudiante en su estadía, como lo es la institución en la que se forma, es importante abordar el punto principal de este apartado, en primera instancia es importante mencionar que según Robles:

Una de las mejores formas de vincular la universidad con la sociedad es a través de la prestación del servicio social; este medio es el instrumento natural que permite a los estudiantes entrar en contacto directo con las necesidades de la sociedad y poner a su disposición sus conocimientos, habilidades y destrezas para la solución de problemas, además de ampliar su etapa formativa, al fomentar en ellos una conciencia cívica, de servicio y retribución a la sociedad (Robles Bárcena et al, 2012).

Desde el ángulo institucional existen otros puntos que generalmente no pasan desapercibidos porque cualquier practicante o agregado lo sabe, pero si en diversos textos es omitido, el servicio social también aporta en el ámbito económico a la institución, ya que este al ser un servicio de contribución social como lo indica su nombre, es una mano de obra gratuita en el desarrollo de los distintos proyectos a realizar.

Dicho proyecto para desenvolver pasa por filtros y fases para desarrollarlo, donde el practicante lo diríjan, entonces pasa a aportar en la institución bonificando a la base de la formación de experiencias y también a ayudar en la reducción monetaria y apoyo personal a los trabajadores ya establecidos en la institución.

Cabe mencionar que existen dos formas de hacer el servicio social uno en la institución donde el estudiante se forma o dos en un lugar externo, ambas tienen el evidente mismo fin. Lo cual si lo analizamos es benéfico, porque de una sola facultad de acuerdo a la carrera, generalmente no es un solo individuo el que forma una generación, sino que son varios, cosa que si observamos detenidamente, por ejemplo al ser ejecutado por un grupo de 20 estudiantes en la misma institución es una reducción en el ritmo de trabajo para ambas partes así también considerando que sin excepción siempre hay prestadores de servicio social, esto institucionalmente es conveniente, ya que a la larga si ha dejado grandes aportes, en diversos aspectos sobre todo positivos.

Tales son los casos en el que se desarrollan proyectos o la continuidad de ellos, el avance o creación de investigaciones, nuevas propuestas en el ámbito en el que se desarrolla el estudiante, nuevos conocimientos y estrategias para la realización de eventos, procesos o las anteriores, así también el amplio acaparamiento de avance y de campo; ello significa una diversidad de proyectos que periodos por periodos se establecen, teniendo así más amplitud de ellos, de igual manera la consolidación evidente los estudiantes dejando en la institución una amplia gama de aportes estratégicos para la realización del trabajo.

Servicio Social y su aporte a los estudiantes

Esta parte del texto está enfocada en realizar un análisis de cómo es que fue la experiencia de realizar y llevar esta parte terminal dentro de la formación de los estudiantes que cursaron la Experiencia Educativa de Servicio Social, en el periodo de agosto a mayo del año 2023. Retomando un poco cuál es la naturaleza de esta práctica escolar, se plantea como una actividad formativa, integradora y de aplicación de los conocimientos y saberes que se han ido construyendo a lo largo de la carrera, según lo estipulado con el reglamento de Servicio Social según la legislación Universitaria de la UV del año 2012.

Dentro de los fines y expectativas que justifican el porqué del Servicio Social se concibe que este tiene que contribuir a la formación integral y capacitación profesional del prestador; donde pueda aplicar, verificar y evaluar los conocimiento y habilidades aprovechando al prestador como una forma de estrechar los lazos que tiene la universidad con su entorno, con la sociedad. A la par la intención aspiracional de este servicio termina enfocando que el prestador de servicio pueda apoyar en diferentes niveles, (regional, estatal o local) a las problemáticas, contribuyendo en el desarrollo y acercamiento cultural, económico y social de donde esté realizando estas prácticas, tanto en instituciones privadas como públicas, donde experimenta una práctica profesional en un contexto real pero controlado.

Ya en el caso de la Facultad de Historia (FH) de la UV el requisito para poder acceder a esta parte terminal de la carrera es haber llegado a los 240 créditos o el 70% de los créditos totales para poder inscribir y realizar servicio social; de acuerdo con los talleres que ofrece el mapa curricular de la Facultad hay una serie de habilidades que se pretenden desarrollar para ponerse en práctica dentro del servicio social. Las cuales en el área de formación terminal se dividen en 4 capacitaciones: los talleres en el área enfocada de docencia de la historia, archivonomía, área de difusión y gestión; y tecnologías. Esto desemboca en los lugares donde usualmente se haga prácticas de servicio sea escuelas primarias, secundarias o preparatorias como principal interés de los prestadores, al igual de aquellos que apoyan a los maestros dentro de la facultad.

Los otros espacios que también son de interés para los alumnos son Museos, Archivos, Casas Culturales, Bibliotecas y galerías en menor medida. El muestreo que se realizó fue a partir del trabajo recuperado de 6 estudiantes de la carrera de historia en su séptimo y noveno semestre de las generaciones S18 y S19. Donde las muestras de estos estudiantes dejan apreciar las áreas de interés para poder profesionalizarse y trabajar de acuerdo con las habilidades adquiridas durante su carrera.

La mayoría de los prestadores se acercaron a áreas de apoyo a la docencia con 2 personas ayudando a profesores de la facultad, otro dando clases en un Telebachillerato, otro de los prestadores fue apoyar con investigación y los últimos dos se enfocaron en centros culturales como lo puede ser el Museo de Antropología de Xalapa (MAX) y la Dirección de Difusión Cultural (DDC) de la UV. Su servicio social según la reglamentación actual en la Universidad Veracruzana consta de 480 horas para desarrollar los planes de trabajo que son requisito al momento de presentar la carta de aceptación del lugar donde van a realizar su servicio.

Los proyectos presentados para la realización de dichos servicios son de índole variada los que están enfocados y promovidos por maestros de la Facultad se concentran en la difusión de la historia planteando uno de estos la realización de investigación, síntesis y creación de guiones para un podcast difundiendo la investigación histórica de manera digital. El otro caso también enfocado a apoyar a la docencia se visualiza más en el plano más común de esta opción de servicio social que es ayudar al maestro a la realización de contenido para la clase con material, registros, proyectos, dándole también el espacio a la prestadora para poder dar clases y aplicar sus conocimientos tanto para actividades en nivel licenciatura como maestría.

El tercero de estos proyectos tiene la intención de que la prestadora desarrolle más su capacidad de investigación, organización, balance y retroalimentación de lo encontrado, esto siendo un trabajo más enfocado en un área de un ambiente más especializado como lo es el Instituto de Investigaciones Histórico-Sociales (IIH-S).

El siguiente es el desarrollado a través del MAX en el que se dispone a realizar trabajo de archivo muerto, el cual fue para verificar y recopilar datos de distintos documentos que están en la dirección y bodegas del museo; y si estos no son útiles el prestador llevaría a cabo una depuración. El siguiente Proyecto tiene pensado apoyar a la investigación IIH-S en el análisis de la respuesta de ayuntamientos veracruzanos a la fiscalidad

porfiriana está siendo encabezada por la Doctora e Investigadora Yovana Celaya Nández de este instituto.

Los últimos dos proyectos están centrados más en la difusión y enseñanza de la historia, sin embargo, el de difusión no es demasiado claro con que plan de trabajo se llevaría a cabo si bien lo que puedo agregar es que es un proyecto propio que fue llevado a la DDCUV con la siguiente descripción “Una página de Instagram para que los estudiantes de historia puedan conocer la cultura y tradición de Veracruz”. El del Telebachillerato enfocado a la impartición de clases de historia a nivel medio superior con las materias de Historia de México I y Estructura Socioeconómica de México para poder promover la identidad mexicana partiendo de un eje histórico como es descrito en el plan de trabajo.

Con esto podemos ver que los intereses de los prestadores son variados, algunos con más interés en la investigación y trabajo con fuentes primarias; otros más inclinados en la difusión de la historia por métodos tradicionales como lo es dar clases o por redes sociales empleando las tecnologías de la información para tener mayor alcance al compartir el conocimiento que hace la historia; a su vez otros casos se pueden llegar a considerar poco frecuentes es la presentación de un proyecto propio y ser recibido por una institución para su realización, algo que tiende a ser raramente atractivo para un prestador de servicio en la FH. La mayoría de los prestadores se añaden a proyectos ya establecidos por las instituciones o maestros lo cual no es malo, pero denota que hay aspectos como lo es la creatividad y seguridad que podrían ser más incentivados dentro de los alumnos en la FH.

En cuanto a los reportes mensuales se rescataron dos de muestra en algunos casos, sin embargo, no todos tienen una gran descripción de avance, ya que algunos proyectos fueron pensados para hacer tareas que no tenían una gran variación a lo largo del periodo trabajado como lo puede ser el de los archivos del MAX, otros describen procesos de investigación, clasificación y búsqueda de contexto como lo pueden ser en los proyectos de apoyo a maestros e investigadores de la universidad (tres

en total). En lo que podría destacar un interés mayor por las actividades que realizaron son los proyectos de Difusión Cultural y Telebachillerato esto porque muestra una capacidad más amplia para poder manejar problemáticas y nuevo conocimiento.

Para el caso del Telebachillerato del Estado de Veracruz (TEBAEV) el prestador se ve limitado tanto por el material como por el conocimiento previo del alumnado, lo que lo lleva a replantear la didáctica para poder enseñar los contenidos de ambos cursos, donde se observa que el quinto semestre en que se toma la materia de estructuras socioeconómicas plantea una cantidad considerable de teoría y que para un alumno esto es más un obstáculo que una ayuda partiendo de las observaciones que escribe en sus reportes de Servicio Social. Sin embargo, la implementación de una piñata en el mes patrio hizo que los alumnos se acercaran y tuvieran mayor interés y apertura para poder conocer temas históricos. El otro que tiene de sede de servicio en DDCUV es conveniente porque desarrolla habilidades con las redes sociales, cobertura de eventos culturales y le permitió tener un referente de como editar video que sean cortos e interesantes para hacerlas atractivas en las plataformas digitales.

Una de las evidencias más fuerte son los reportes finales de servicio social de los prestadores, resaltando la experiencia de trabajo en el servicio dentro del MAX que se desempeñó un trabajo de archivo, algo que no variaba en cuanto a sus tareas pero que para el prestador de servicio había cursado uno de los talleres que tenían que ver con el rescate y conservación de archivos, lo cual le ayudó a saber cómo llevar los procedimientos y tratamientos a los documentos que se podían rescatar y cuáles no eran provechosos de mantener.

Para el caso de la investigación de la prestadora del IIHS fue un trabajo más directo a la consulta de archivo, tanto a nivel municipal y estatal donde logró desarrollar más competencias con la búsqueda, clasificación, organización y vaciado de la información que se encontraba, sin embargo, comenta que esto

es una de las cosas que menos se practican comúnmente dentro de la formación del estudiante, si bien se le lleva a los alumnos de nuevo ingreso a conocer los archivos pocos son los profesores que te llevan a trabajar directamente con este material; y esto junto a la redacción de oficios para consulta, ficheros, bases de datos y programas de análisis de datos serían algo provechoso para todos los estudiantes.

Las personas que apoyaron a los maestros de la Facultad destacaría el provecho que sacaron a esta experiencia en el ámbito de la investigación, corroboración y búsqueda de fuentes para dar clases o apoyar al maestro en dichas clases; si bien cada uno tenía proyectos distintos ambos se centraban en la forma de compartir la historia con el público más joven, muchas veces estudiantes, dándole la capacidad a una de ellas de dar la clase y hacer trabajo administrativo para organizar coloquios o programas para una clase reforzando mucho de lo que es posible ver en los talleres de docencia en la historia e incluso en materias como didáctica de la historia las cuales están orientados como materia base del egresado. El otro proyecto consistía en un podcast que daba espacio para aprender a realizar síntesis, guiones y edición de audio, sin embargo, por los reportes que se manejaron es posible que el proyecto solo se haya quedado en las primeras fases dejando así sin resultados concretos del aprendizaje y experiencia de este trabajo por el prestador de servicio.

En el caso semejante de la educación, pero en el TEBAEV fue una experiencia que se vio con complicaciones fuera del control del prestador como lo son las dinámicas del grupo entre ellos y sus familiares, pero en el caso de estar frente a grupos con contenido amplio muestra una capacidad para poder adaptar sus dinámicas dado que un acercamiento lineal y teórico como está planteada la historia a nivel medio superior resulta algo abrumador o incluso aburrido. Teniendo que ver la manera de acercarlos a la historia no solo usando exposiciones, sino maquetas, investigaciones de campo e incluso el juego, algo que llama más la atención para un sector que se predispone a tachar la historia como aburrida

pero que con formas menos rígidas consiguió hacer más fácil su acercamiento con adolescentes.

Y por último el proyecto de difusión cultural que se realizó su servicio en el área de medios le permitió saber cómo generar contenido, formas de hacer videos, edición e incluso en la capacidad de ver qué toma y ángulo era el mejor para que estos videos fueran atractivos; rodeándose de gente de diferentes carreras y especializaciones e integrándose en eventos, creación de programas de mano, carteles y la organización de dichos eventos. Logró complementar un proyecto personal que se dedica a compartir la cultura y tradiciones en Xalapa donde dicho proyecto sigue activo y promocionando actividades tales como danza, música entre otros.

Como conclusión a esta sección puedo decir, que si bien hay una serie de cosas que se podrían mejorar dentro del servicio social, como podría ser reducir las horas o dar becas como apoyo a los prestadores; es en muchos casos enriquecedores y provechosos para los estudiantes como la retroalimentación y práctica de conocimientos previamente adquiridos en la carrera. En otro caso es necesario aprender nuevos conocimientos, dinámicas y herramientas en los espacios de servicio con o sin dirección de un maestro, pero una crítica que se les podría hacer que muchas veces los compañeros que se quedan ayudando a los maestros de la Facultad es que tienden a ponerles actividades que como estudiante ya se le pide para evaluarlo en los cursos normales, haciendo que sea un poco repetitivo este tipo de tareas; y sería más provechoso que los profesores incluyeran al alumnado a experiencias que son más profesionales y académicas, que involucren más planeación y requiera de aprender o aplicar conocimientos de manera diferente a la acostumbrada como oyente de clases.

Añadiendo al punto anterior el estudiante tiende a preferir hacer su servicio dentro de las dinámicas universitarias, optando en su mayoría en realizar sus prácticas con académicos o administrativos, donde ya se tienen proyectos a los cuales

adherirse o que el alcance termina siendo a nivel universitario, sociabilizando la historia en los mismos espacios de las aulas algo que podría decirse como algo más cómodo. A diferencia de aquellos que se van a dar clases con niveles de educación básica o media superior que implica más retos, un rechazo directo por parte de los estudiantes hacia la materia y choque más abrupto con lo visto en la carrera frente a lo que los estudiantes saben, se les enseña y cómo se les tendría que enseñar para captar su atención. Los otros espacios como bibliotecas y archivos sacan un poco de la dinámica escolar ayudan al estudiante a relacionarse y familiarizarse con fuentes primarias, organización y tratamiento de estos.

Por último, el que menos tiene preferencia en las generaciones es ir a dependencias gubernamentales donde el quehacer del historiador no es tan sabido y que es un espacio fértil para la difusión de la historia, si bien los centros culturales se apoyan de la historia hasta cierto punto no es común que un estudiante vaya a ellos y presente o se una a estos proyectos. Y es donde mayor capacidad de alcance puede tener la historia desde el punto de vista que muchos profesores dentro de la Facultad insisten que la historia tendría que sociabilizarse y no quedarse únicamente en la academia, que podemos hacer una historia diferente y que sea escuchado por otros pero que en la práctica pocos son los docentes que apoyan la creatividad y realización de proyectos a parte de lo que se acostumbra en el servicio social.

Reflexión Final

Los aportes que los alumnos tuvieron tanto individual como institucionalmente fueron sin ningún ánimo de lucro, esto con la intención de que el mismo alumno analice incluso si esa es la carrera a la cual se quiere realizar a lo largo de su vida, el servicio social aparte de ser importante para egresar de la universidad también es importe para probar lo que realmente es el mundo laboral, las expectativas que cada alumno tiene sobre este, es entusiasta, sin embargo, los mismos escritos expresados por

ellos, dictaminan lo que realmente han sido sus experiencias en el servicio social, el cual como se expresa en el capítulo servicio social y su aporte a los estudiantes, la gran mayoría de los estudiantes eligen realizar el servicio con algún profesor de la misma institución que están realizando su carrera universitaria

Si bien, el servicio social fue pensado para el beneficio general de la sociedad y como una retribución del estudiantado a esta; en la práctica el servicio social dependiendo de donde se realice y el proyecto que se busque realizar será de gran utilidad para la formación profesional del estudiante. Dando un vistazo a las experiencias propias del área laboral de lo que busca ejercer, sin embargo, algo que ayudaría de gran manera a revalorizar o repensar el cómo se hace servicio social es el objetivo de a quién le ayuda este trabajo. Pensado sobre todo que el área de humanidades, después de los cambios de enfoques educativos ha perdido mucho del foco de apreciación y relevancia por parte de la sociedad; abriendo así una necesidad de compartir el trabajo del historiador e historiadora para que se pueda revalorizar el trabajo que muchas profesiones han malinterpretado.

Tanto en el área de la docencia como en los espacios de divulgación y difusión histórica son parte de los puntos que son reconsideradas por las nuevas generaciones de prestadores de servicio social, algunos teniendo proyectos propios o con una aplicación diferente a la que se suele ver dentro de la FH UV. Siendo así importante apoyar proyectos ortodoxos pero que estén enfocados a que la historia tenga un impacto más allá de las paredes de la universidad.

Referencias

Castañón Hernández, M. (2009). *El servicio social como prestigio oculto de la universidad. El caso de la UPN*. Universidad Pedagógica Nacional. <https://www.upnslp.edu.mx/wp-content/uploads/2020/03/47-El-servicio-social-como-un-pres-Hernandez-Castanon-Marisela.pdf>

Servicios de Salud de Zacatecas (s.f.). *Marco jurídico del servicio social*. Departamento de Enseñanza e Investigación: <https://www.saludzac.gob.mx/home/docs/ensenanza/Coordinacion%20de%20Pregrado/Marco-Jurídico-Servicio-social.pdf>

Guzmán Lechuga, A., y Valdez Borroel, M.S. (2018). El servicio social como recurso didáctico para intervenir la realidad social, *Zincografía* 2 (4), 45-61. <https://zincografia.cuaad.udg.mx/index.php/ZC/article/view/54/64>

Mazón Ramírez, J.J. (2012) El marco jurídico del servicio social, *Gaceta Médica de México* 148, 284-289. https://www.anmm.org.mx/GMM/2012/n3/GMM_148_2012_3_284-291.pdf

Ramírez López, C. (2012). El entorno histórico en el que se dio el Servicio Social, *Gaceta Médica de México* 148, 281-283.

Robles Bárcena, M., Celis Barragán, M. E. Navarrete García, C. Rossi, L., Gilardi González de la Vega, M. A. y Barragán Pérez, B. (2012). *El servicio social*. Sistema Educativo Nacional. https://www.planeducativonacional.unam.mx/PDF/CAP_09.pdf

Secretaría de Servicios Parlamentarios (2024). *Constitución política de los Estados Unidos Mexicanos*. Senado de la República Mexicana. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/CPEUM.pdf>

Síntesis curricular

Julieta Arcos Chigo

Doctora en Historia y Estudios Regionales por el Instituto de Investigaciones Históricos Sociales (IIHS) de la Universidad Veracruzana (UV). Profesora de tiempo completo en la Facultad de Historia e integrante del Cuerpo Académico CA UV 78 Estudios en Educación del Instituto de Investigaciones y Estudios Superiores Económicos y Sociales (IIIESES) de la casa de estudios referida. Cuenta con perfil deseable Prodep y forma parte del Sistema Nacional de Investigadores e Investigadoras (SNI). Integrante de la Red Nacional de Licenciaturas en Historia y sus cuerpos académicos (RENALIHCA) y de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación (SOMEHIDE). Sus líneas de investigación son Historia, Cultura y Políticas Educativas en contextos femeninos, así como Espacios, Prácticas y movimientos religiosos. Correo institucional: jarcos@uv.mx

Jorge Rodríguez Molina

Doctor en Historia y Estudios Regionales por el Instituto de Investigaciones Históricos Sociales (IIHS) de la Universidad Veracruzana (UV). Profesor de tiempo completo en la Facultad de Historia e integrante del Cuerpo Académico CA UV78 Estudios en Educación de la misma casa de estudios. Forma parte del Sistema Nacional de Investigadores e Investigadoras (SNI) y cuenta con el reconocimiento de perfil deseable Prodep. Integrante de la Red Nacional de Licenciaturas en Historia y sus cuerpos académicos (RENALIHCA). Correo institucional: jorrodriguez@uv.mx

Oziel Alejandro Soto López

Estudiante de la licenciatura en Historia, interesado en la historia del tiempo presente con enfoque en la historia de la educación, la historia obrera y el neoliberalismo. Organizador de la Semana de la Historiadora y el Historiador del año 2022 y del proyecto

de "Tu Casa en la Historia" enfocada en hacer una exposición fotográfica de la historia del Centro Cultural Casa del Lago por su 15 aniversario. Correo institucional: zS20015447@estudiantes. uv.mx

Yadira Rivera Ortiz

Licenciada en Pedagogía, Maestra en Educación y Doctora en Educación. Docente de Tiempo Completo de la Facultad de Pedagogía. Con reconocimiento Perfil Prodep. Coordinadora de la Academia del Quehacer de Orientación Educativa y Social. Integrante de la Comisión para el Programa Universitario de Inclusión Educativa, así como enlace operativo del Sistema Institucional de Gestión Estratégica. Socia activa de la Asociación Nacional de Profesionales de la Orientación, A.C. Integrante del Cuerpo Académico UV CA 372 "Campos educativos transdisciplinarios desde la sustentabilidad, inclusión, innovación y currículum". Tutora Académica con experiencia en las temáticas de orientación educativa, gestión y administración educativa, educación inclusiva y sustentabilidad.

Dirección Institucional: Calle Paseo No. 112. Sección 2^a. Villa Nueva, Nuevo Xalapa, 91097, Xalapa, Enríquez, Ver.

Amador Jesús González Hernández

Licenciado en Pedagogía, Maestro en Comunicación y Tecnologías Educativas, Doctor en Educación. Se desempeña como profesor de tiempo completo en la Facultad de Pedagogía, sistema escolarizado, región Xalapa, así como docente de la Maestría en Ingeniería Educativa por el CEAI. Cuenta con el reconocimiento de perfil Prodep. Obtuvo la certificación CONOCER EC0050 para el Diseño de cursos de capacitación para ser impartidos mediante internet. Miembro del cuerpo académico UV CA 372 "Campos educativos transdisciplinarios desde la sustentabilidad, inclusión, innovación y currículum", e integrante de la academia Quehacer profesional TIC y Pedagogía, así como coordinador del Programa Universitario de Educación Inclusiva de la entidad. Dirección Institucional: Calle Paseo No. 112. Sección 2^a. Villa Nueva, Nuevo Xalapa, 91097, Xalapa, Enríquez, Ver.

Uzziel Maldonado Vela

Licenciado en Pedagogía, Maestro y doctorado en educación. Técnico académico y docente por asignatura. Coordinador de Vinculación de la Facultad de Pedagogía sistema escolarizado región Xalapa. Miembro colaborador del cuerpo académico Tecnologías e Innovación en Educación para la Sustentabilidad (TIES). Líneas de trabajo: Sustentabilidad para la vida. Intercambio académico y asistencia eventos internacionales en: Paderborn University Alemania, Cuba, Guatemala, así como a eventos nacionales con presentación de ponencias en: Universidad Autónoma de Monterrey, Universidad Autónoma de Chiapas, entre otras. Áreas de trabajo: educación, globalización, interculturalidad, desarrollo comunitario, proyectos de intervención educativa. Dirección Institucional: Calle Paseo No. 112. Sección 2^a. Villa Nueva, Nuevo Xalapa, 91097, Xalapa, Enríquez, Ver.

Frankcis Maryna Gallardo Romagnoli

Licenciada en Pedagogía, Maestra en Investigación en Psicología Aplicada a la Educación. Actualmente Doctorante en Sistemas y Ambientes Educativos. Miembro del Cuerpo Académico de Investigación "Tecnologías e innovación en educación para la sustentabilidad". Autora de capítulos de libros y artículos de revistas, así como ponente en diversos congresos nacionales e internacionales. Cuenta con cuatro años de experiencia como docente en nivel superior en las Licenciaturas en Pedagogía y Desarrollo Integral de las Personas con Discapacidad de la Universidad Veracruzana. Ha realizado estancias de investigación en la Universidad de Sevilla en España y en Zhejiang University of Media and Communications, Zhejiang, China. Dirección institucional: Calle Paseo No. 112, Lote 12, Sección 2a, Villa Nueva, Nuevo Xalapa, 91097 Xalapa-Enríquez, Ver.

Arixbeth Sánchez García

Licenciada en Historia por la Universidad Veracruzana, Maestra en Historia por la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Actualmente es estudiante del Doctorado en Investigaciones Económicas y Sociales en la Universidad Veracruzana. Se desempeña como profesora en la Facultad de Psicología de la Universidad Popular Autónoma de Veracruz. Dirección Institucional: Doctor Catelazo Ayala S/N, Col. Industrial Ánimas, Xalapa, Ver.

Carlos Guillermo Rossainz Méndez

Licenciado en Historia en Universidad Veracruzana, Maestro en Antropología Social por el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS), Unidad Golfo, actualmente realiza el Doctorado en Ciencias Sociales de la Universidad Veracruzana. Se desempeña como profesor en las facultades de Derecho, Psicología, Comunicación y Mercadotecnia de la Universidad de Xalapa. Fue Galardonado con el Reconocimiento del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) a la mejor Tesis de Posgrado en Educación para el bienio 2019-2020. Dirección Institucional: Km 2 de la carretera Xalapa-Veracruz, Col. Acueducto Ánimas.

Gonzalo Andrés García Fernández

Graduado en Historia, Máster y Doctor en "América Latina y la Unión Europea" por el Instituto Universitario de Investigación en Estudios Latinoamericanos (IELAT) de la Universidad de Alcalá. Obtuvo el Premio Extraordinario de Doctorado por la misma universidad. A partir de marzo de 2024 es parte del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) en calidad de becario postdoctoral. Sus investigaciones se centran en la enseñanza escolar y universitaria de la Historia, la epistemología de la Historia y la etnografía educativa. Es autor de dos libros en la editorial Marcial Pons. Ha publicado nueve artículos en revistas

indexadas y 13 capítulos de libro en editoriales de prestigio. Ha participado en 32 Congresos y Simposios internacionales, ha realizado estancias postdoctorales en la Universidad de Alcalá y la Universidad del País Vasco entre los años 2022 y 2023. Dirección institucional: Circuito Cultural Universitario, Coyoacán 04510, CDMX.

Jorge Alberto Rivero Mora

Licenciado en Sociología con especialidad en Política, así como Maestro y Doctor en Historiografía, los tres grados por la UAM-Azcapotzalco. Actualmente, es Profesor de Tiempo Completo de la Facultad de Historia de la Universidad Veracruzana (UV); integrante de los Núcleos Académicos Básicos de la Maestría en Filosofía e Historia de las Ideas y la Maestría en Historia Contemporánea de la UV. Asimismo, es miembro del Sistema Nacional de Investigadores e Investigadoras. Sus líneas de investigación son: Cine mexicano, Cultura popular, Cultura política, Movimientos sociales y Procesos electorales. Actualmente desarrolla el proyecto de investigación SiREI- UV, intitulado: Heberto Castillo: La oposición moral a un sistema. Un análisis historiográfico. Correo institucional: jrivero@uv.mx

Machelly Flores Reyna

Maestra en Estudios Políticos por el Tec de Monterrey, Máster en Ética por la Universidad de Deusto. Doctora en Ciencias y Humanidades para el desarrollo interdisciplinario por la Universidad Autónoma de Coahuila. Profesora investigadora de tiempo completo en la Facultad de Ciencias Sociales que participa en el Claustro Académico de la Maestría en Historia del Noreste Mexicano y Texas y es responsable del Cuerpo Académico Consolidado Comunicación, Cultura y Sociedad en la Universidad Autónoma de Coahuila. Sus líneas de investigación son los procesos sociopolíticos y de género en el noreste de México. Se especializa en movimientos, violencias y resistencias desde la investigación feminista. Correo institucional: machellyflores@uadec.edu.mx

José Gabino Castillo Flores

Doctor en Historia por el Centro de Estudios Históricos de El Colegio de Michoacán. Miembro del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores, SNII 1, e Investigador Honorífico del Sistema Estatal de Investigadores de Coahuila. Cuenta con el perfil deseable Prodep. Desde 2017 es profesor-investigador en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Coahuila. Forma parte, desde 2019, del Núcleo Académico de la Maestría en Historia del Noreste Mexicano y Texas de la cual fue coordinador hasta agosto de 2023. Miembro de la Red de Investigadores del Norte de México y de la Sociedad Mexicana de Historia Eclesiástica e integrante del Cuerpo Académico Consolidado "Interdisciplina, Cultura y Sociedad" en la Universidad Autónoma de Coahuila

Correo institucional: gabinocastillo@uadec.edu.mx

Mónica Samantha Amezcu García

Licenciada en Historia por la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Coahuila. Maestra y doctora en Historia y Etnohistoria por la Escuela Nacional de Antropología e Historia. Su adscripción actual es la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Coahuila. Entre sus intereses de investigación se encuentran: afrodescendientes, indígenas e historia militar en el noreste novohispano. Coautora de libros y autora de artículos académicos en revistas indexadas. Publicó actualmente: Amezcu M. y Jiménez, J. (2023). Afrodescendientes en las milicias del Noreste Novohispano, siglo XVIII. *Global Journal of Human-Social Science: D History, Archaeology & Anthropology* 23 (6), 32-42. Correo institucional: m.amezcua@uadec.edu.mx

Jairo Eduardo Jiménez Sotero

Licenciado en Arqueología y Maestro en Antropología por la Facultad de Antropología de la Universidad Veracruzana (UV). Doctor en Historia y Etnohistoria por la Escuela Nacional

de Antropología e Historia (ENAH). Su adscripción actual es la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Coahuila. Sus líneas de investigación versan en torno a la antropología e historia mexicana y novohispana, poblaciones de origen africano, racismo. Algunas de sus publicaciones recientes son: Jiménez, J. (2024). Control y violencia. La brutalidad de los castigos militares en la Nueva España del siglo XVIII. *Relatos e historias* 193, noviembre de 2024 y Jiménez, J. (2024). Reseña del libro *De betabeles y revoluciones. El partido liberal mexicano y la producción de remolacha azucarera en el sur de California y el sureste de Colorado, 1890-1929* de David Adán Vázquez Valenzuela. *Cuicuilco* 31(90), 255-258. Correo institucional: jairo.jiménez@uadec.edu.mx

José Manuel Rosales Mendoza

Arquitecto restaurador e investigador de la teoría de la historia, de la arquitectura y del patrimonio. Doctor en Historia de la Ciencia y la Técnica por la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. Actualmente es catedrático e investigador de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Coahuila. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores y miembro de número de DOCOMOMO México. Correo institucional: rosalesmanuel@uadec.edu.mx

Eréndira Herrejón Rentería

Historiadora de profesión, Doctorante en Arquitectura con acentuación en Patrimonio en la Universidad Autónoma de Coahuila. Actualmente forma parte de la Coordinación General de Difusión y Patrimonio Cultural de la Universidad Autónoma de Coahuila, al frente de la Subcoordinación de Patrimonio Cultural. En 2015 y 2016 fue la directora General de la Feria Nacional del Libro de Michoacán. Desarrolla una línea de investigación histórica, del Patrimonio Cultural e Historia de la Arquitectura. Ha participado en la publicación de libros, capítulos de libros y artículos científicos, como autora, coautora y como editora. Correo institucional herrejonerendira@uadec.edu.mx

Fátima Guadalupe Márquez Silva

Licenciada en Pedagogía por la Universidad Veracruzana. Maestra en Desarrollo Educativo en la Universidad Pedagógica Nacional. Estudiante del Doctorado en Tecnología Educativa en la Universidad Autónoma de Querétaro. Diseñadora instruccional, consultora pedagógica en proyectos de educación ambiental y capacitación sobre recursos tecnológicos, tallerista de formación docente, personal administrativo y monitora de cursos MOOC. Docente de nivel superior en el sector privado y actualmente, Especialista en diseño de soluciones de aprendizaje en el Tecnológico de Monterrey. Por su parte, como doctoranda su línea de investigación es el diseño de micro cursos de capacitación para los estudiantes de posgrado en el desarrollo de competencias en investigación. Correo institucional: fmarquez11@alumnos.uaq.mx

Jesús Joanan Cruz Cuevas

Estudiante de la Facultad de Física de la Universidad Veracruzana, México. Correo institucional: zS17021785@estudiantes.uv.mx

Pablo Zermeño Díaz

Estudiante de la Facultad de Física de la Universidad Veracruzana, México. Correo institucional: zS22013145@estudiantes.uv.mx

Adrián Arturo Huerta Hernández

Licenciado en Física, Maestro y Doctor en Ciencias Físicas por la Universidad Nacional Autónoma de México. Actualmente se desempeña como profesor investigador de tiempo Completo en la Facultad de Física de la Universidad Veracruzana. Correo institucional: adhuerta@uv.mx

Frida Molina Rivera

Estudiante de la carrera de historia, algunos temas en los que se ha abocado son la educación, la economía y la sociedad. También

cursó cuarto semestres de contaduría en el Suayed, de la Universidad Nacional Autónoma de México. Correo institucional: zS19013667@estudiantes.uv.mx

Arely Aguilar Herrera

Estudiante de la licenciatura de Historia, con interés en estudios de educación rural, práctica escolar y vida cotidiana, cursó tres semestres de Enfermería en el Instituto tecnológico Roosevelt. Me gustan las actividades deportivas relacionadas a la fuerza, escuchar música, ver películas sobre todo documentales, ficción, suspenso y aventura. Correo Institucional: zS19013655@estudiantes.uv.mx



FONEIA | Fondo
Editorial para la
Investigación
Académica

El tiraje digital de esta obra: "Educación, Ciencia y Cultura en espacios contemporáneo. Retos y perspectivas en el siglo XXI", se realizó posterior a un riguroso proceso de arbitraje "doble ciego" efectuado por expertos miembros del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores (SNII) de la Secretaría de Ciencia, Humanidades, Tecnología e Innovación (SECIHTI) en México, además de revisión antiplagio, uso ético de la inteligencia artificial y aval del Consejo Editorial del Fondo Editorial para la Investigación Académica (FONEIA). Primera edición digital de distribución gratuita, diciembre de 2025.

El Fondo Editorial para la Investigación Académica es titular de los derechos de esta edición conforme licencia Creative Commons de Reconocimiento – No Comercial – Compartir Igual (by-nc-sa). Los coordinadores Julieta Arcos Chigo, Jorge Rodríguez Molina y Oziel Alejandro Soto López, son titulares y responsables únicos del contenido.

Portada: Indra Mendoza Hernández

Formación editorial: Indra Mendoza Hernández

Editor: José Francisco Báez Corona

Sello Editorial: Fondo Editorial para la Investigación Académica (FONEIA). www.foneia.org consejoeditorial@foneia.org, 52 (228)1383728, Paseo de la Reforma Col. Centro, Cuauhtémoc, Ciudad de México.

Requerimientos técnicos: Windows XP o superior, Mac OS, Adobe Acrobat Reader.

ISBN: 978-607-5905-38-9



9 786075 905389

Educación, Ciencia y Cultura en espacios contemporáneos

Retos y perspectivas del siglo XXI

En este libro se revisa un aspecto fundamental para comprender los procesos educativos contemporáneos: La relación entre Educación, Ciencia y Cultura. Su relevancia radica en ofrecer una mirada comparativa entre los procesos de enseñanza aprendizaje en la ciudad de México (UNAM, UPN) y en los estados de Coahuila y Veracruz, por lo que contribuye al debate en torno a la pertinencia social y científica de la Educación tanto a nivel nacional como regional.

Sus autoras y autores analizan problemáticas vigentes como son: la función social de la Educación, la necesidad de modelos pedagógicos contextualizados, así como el vínculo entre la enseñanza y el desarrollo de la Ciencia. El aporte de la obra radica en promover el dialogo entre las agendas de las políticas públicas y la academia, mediante la interdisciplinariedad a través de la interacción entre los enfoques pedagógico, histórico y tecnológico.

Las y los especialistas se enfocan en temas altamente relevantes para nuestra actualidad, tanto en la agenda académica como en la curricular: la Educación Superior, la formación de orientadores, la didáctica de la Historia, la divulgación científica y las herramientas tecnológicas para la enseñanza. Por lo tanto, su principal acierto es ofrecer un posicionamiento crítico frente a problemas contemporáneos de la Educación, como lo son: la pospandemia, la inclusión y la alfabetización tecnológica.

ISBN: 978-607-5905-38-9

