



Educación contemporánea.

Experiencias y disertaciones desde diversas realidades

Josefina Rodríguez González
Irma Faviola Castillo Ruíz
Coordinadoras.



Educación contemporánea.
*Experiencias y disertaciones
desde diversas realidades*

Josefina Rodríguez González
Irma Faviola Castillo Ruiz
Coordinadoras.

Educación contemporánea. Experiencias y disertaciones desde diversas realidades.

Autoras-coordinadoras: Josefina Rodríguez González, Irma Faviola Castillo Ruíz. —
Zacatecas, México. 2024.

Primera edición

ISBN: 978-607-69878-1-0

DOI: 10.5281/zenodo.12522142

La presente obra fue dictaminada bajo el sistema de doble ciego y cuenta con el aval de los dictámenes de pares académicos en el campo de la investigación educativa en México.

Edición y corrección: InfoBroker Editorial.

Imagen de portada: Luyn De la Rosa.

Maquetación: Ulises Garcia Vazquez.



La presente obra está bajo una licencia de:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.es>

Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional

Hecho en México

ÍNDICE

PRÓLOGO	5
INNOVACIÓN EDUCATIVA EN LA EDUCACIÓN A DISTANCIA: UN ANÁLISIS DE LAS ESTRATEGIAS Y MÉTODOS DE ENSEÑANZA Diana Grisel López López	12
FLIPPED CLASSROOM COMO HERRAMIENTA DIDÁCTICA Josefina Rodríguez González.....	41
LA EDUCACIÓN PATRIMONIAL DESDE EL ÁMBITO DE LA FORMACIÓN DOCENTE. UNA PROPUESTA EN LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ZACATECAS, MÉXICO Irma Faviola Castillo Ruiz.....	57
LA CASA, ¿UNA EXTENSIÓN DE LA ESCUELA? CONSIDERACIONES ACERCA DE LAS TAREAS EN EL NIVEL MEDIO SUPERIOR: EDUCACIÓN INTEGRAL Y VIOLENCIAS ESCOLARES Norma Gutiérrez Hernández.....	101
EL ESTRÉS LABORAL EN EL CONTEXTO EDUCATIVO: UNA HUELLA PROFUNDA AL INTERIOR DE UNA ESTRUCTURA CULTURAL Beatriz Marisol García Sandoval.....	123
LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ZACATECAS FRENTE A LA VIOLENCIA DE GÉNERO: UN TEMA PENDIENTE Manuel Antonio Santillán Cortés.....	143
EL PAPEL DE LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN EL CONTEXTO SOCIAL DE LA NO VIOLENCIA. LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ZACATECAS PROMOTORA DE LA CULTURA DE PAZ Ángel Román Gutiérrez	193
RESEÑAS CURRICULARES DE LAS AUTORAS Y LOS AUTORES	212

PRÓLOGO

Las instituciones educativas, al estar regidas por políticas oficiales y situadas en entornos con problemáticas sociales que las distinguen, generan un caleidoscopio para la investigación educativa. Lo anterior se refleja en este libro que integra distintos trabajos orientados a temas como la innovación educativa, las herramientas didácticas, la didáctica del patrimonio, y los distintos enfoques de las violencias escolares que se viven al interior de las instituciones, abriendo discusiones de problemáticas socioeducativas y pedagógicas contemporáneas.

La obra colectiva inicia con el trabajo titulado “Innovación educativa en la educación a distancia: un análisis de las estrategias y métodos de enseñanza”, de Diana Grisel López López, quien discute el binomio de educación a distancia e innovación educativa como una estrategia y método para la enseñanza. La autora parte del contexto y las políticas de la educación a distancia en México, para tener como enfoque la innovación educativa, un modelo que integra aspectos como didáctica, pedagogía y tecnología. Destaca los cambios significativos en los procesos educativos de enseñanza-aprendizaje, en los materiales, métodos y los contextos implicados, por ello reconoce que es crucial que este cambio se realice de manera conjunta entre profesorado y la administración educativa.

Lo anterior se logra a través de un análisis de caso de las prácticas educativas que se desarrollan dentro de la Licenciatura en Letras, Modalidad a Distancia, de Universidad Autónoma de Zacatecas. Concluye que es necesario que las instituciones educativas cuenten con marcos de referencia que les permita fomentar, desarrollar y consolidar innovaciones educativas dentro y fuera del aula, actualizarse en equipamiento, intercambiar experiencias de cómo utilizarlas de manera efectiva, y fomenten su uso y desarrollo para la consolidación de innovaciones educativas.

Desde la innovación educativa y como una herramienta didáctica, el capítulo "*Flipped Classroom* como herramienta didáctica", desarrollado por Josefina Rodríguez González, resulta valioso para quienes buscan conocer sobre nuevas metodologías de trabajo dentro y fuera de clases con el uso de las TIC. En este caso, la autora explora *Flipped Classroom* o aula invertida, una metodología que se sustenta desde el constructivismo y el aprendizaje activo, mediante entornos de trabajo mixtos (presencial y virtual).

Con esta modalidad las actividades de la clase se realizan en casa, de ahí que el alumnado asume un papel activo al estudiar por cuenta propia conceptos y teoría mediante diversas herramientas específicas, como videos o podcast, que son grabados por la o el profesor, o por otras personas. De esta manera, el tiempo de la clase se aprovecha para resolver dudas o profundizar en las temáticas trabajadas.

A esta metodología se le atribuyen grandes ventajas para el alumnado, ya que les permite repetir las veces que sea necesario una clase, además favorece el trabajo en equipo, fomenta el pensamiento crítico, las capacidades cognitivas de orden superior y mejora el ambiente en el aula; el resultado se traduce en una mejora del rendimiento académico. Esta propuesta abre, sin duda, una variedad de posibilidades para su implementación, en donde la creatividad y la innovación docente con el uso de la tecnología, son los ingredientes centrales que dan paso a la construcción de clases más dinámicas y acordes con los modelos de aprendizaje de cada estudiante.

El capítulo "La educación patrimonial desde el ámbito de la formación docente. Una propuesta en la Universidad Autónoma de Zacatecas, México", presentado por Irma Faviola Castillo Ruiz, permite conocer la propuesta didáctica de la educación patrimonial y la experiencia de su implementación como un recurso teórico-metodológico innovador para la formación docente, en el caso de la Maestría en Educación y Desarrollo Profesional Docente, de la Universidad Autónoma de Zacatecas.

El objetivo trazado por la autora es reconocer la importancia de la educación patrimonial en el Sistema Educativo Mexicano y para la formación docente. Para contextualizar el tema expone un acercamiento histórico sobre la evolución del patrimonio, así como de la educación patrimonial a nivel internacional, en México y en Zacatecas. Al describir la experiencia de la educación patrimonial en el posgrado profesionalizante, abre un panorama sobre los beneficios de su implementación. Deja en claro lo propicio y necesario que es en la educación contemporánea generar modelos de enseñanza-aprendizaje novedosos que pongan en relieve la importancia del patrimonio como tema de vanguardia para la docencia en el siglo XXI.

La investigación de Norma Gutiérrez Hernández, titulada "La casa, ¿Una extensión de la escuela? Consideraciones acerca de las tareas en el nivel medio superior: educación integral y violencias escolares", hace un cruce analítico entre violencias escolares y educación integral; de esta última, resalta la necesidad de cambios en los planes de estudio, el trabajo docente, los procesos enseñanza-aprendizaje.

En ese proceso reconoce la integración de visiones de temáticas y problemáticas contemporáneas, como los valores, el cuidado de la salud y el medio ambiente, la equidad de género, la no violencia y la cultura de la paz. Estos planteamientos pedagógicos y epistemológicos están plasmados en la Agenda 2030 de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

La autora desarrolló el trabajo etnográfico con un grupo de estudiantes de nivel medio superior, e indagó sobre las tareas escolares que realizan en casa. Como resultado encontró que existe una carga abrumadora de tareas, por lo que la casa se vuelve una extensión de la escuela; esta condición limita a las y los estudiantes para realizar actividades de esparcimiento y familiares, por lo cual su formación educativa es violentada debido al exceso de trabajo.

Lo anterior implica que pasen del disfrute del proceso educativo al estrés en su formación académica, lo cual se contradice con los principios de la educación integral. Concluye que es importante que

el profesorado, las autoridades, y las madres y los padres de familia trabajen en conjunto para lograr una educación integral y el desarrollo pleno de las y los estudiantes.

Beatriz Marisol García Sandoval, por otra parte, aborda el tema del estrés laboral en el contexto educativo y las huellas que puede dejar en la estructura cultural, sobre todo en las instituciones educativas; un tema pertinente y necesario de análisis en la actualidad. El capítulo "El estrés laboral en el contexto educativo: una huella profunda al interior de una estructura cultural" integra una reflexión sobre los estragos que provoca el estrés dentro del contexto laboral, sus manifestaciones e incidencias emocionales, y los mecanismos para desarticularlos.

La autora resalta cómo dentro de los espacios laborales se ha normalizado el estrés debido a la relación que existe entre el desempeño productivo y las metas establecidas, lo cual genera una fuerte tensión psicológica y emocional que puede afectar la salud de quien lo experimenta. Además de lo anterior, entre las problemáticas que identifica está el hecho de que, con frecuencia, los centros educativos no dejan en claro cuáles son las funciones que le corresponde realizar al personal dentro de la estructura organizacional, además de que hay personas que agregan a sus actividades otras que están fuera de las propias. Esto afecta la organización, y genera heridas emocionales a quienes les toca desempeñar esa función.

Otro aspecto que identifica García Sandoval es la falta de liderazgo de las y los directivos; por otra parte, culturalmente se ha aceptado con cierta resignación que los malos ambientes de trabajo son parte de la vida laboral; le siguen las prácticas administrativas inapropiadas con atribuciones ambiguas, y los ritmos de trabajo apresurados. En sus conclusiones expone que pocas veces dentro de las instituciones educativas se reflexiona y aplican acciones sobre los factores que detonan el estrés laboral, de ahí que es necesario trabajar en el sistema cultural laboral, relaborándolo una y otra vez, para formar espacios sanos, con interacciones amigables y empáticas entre sus integrantes. Cambios que incidirán de manera directa en el servicio que prestan las instituciones escolares, y en la salud de quienes las conforman.

Manuel Antonio Santillán Cortés ofrece un análisis en torno a la violencia de género, en el capítulo titulado “La Universidad Autónoma de Zacatecas, frente a la violencia de género: un tema pendiente”. En este estudio el autor analiza las estadísticas de violencia que prevalecen en México y, de manera específica, en el estado de Zacatecas; para ello toma como base la información del Banco Nacional de Datos e Información sobre Casos de Violencia contra las Mujeres.

Los datos que analiza son utilizados como un antecedente para mostrar el caso de la Universidad Autónoma de Zacatecas; entre los aspectos que sobresalen, está el hecho de que la mayor incidencia de violencia sucede dentro del entorno familiar, además de que se genera en forma de cascada, desde las descalificaciones verbales, hasta llegar, en ocasiones, al feminicidio. Según las estadísticas, la mayor parte de las mujeres víctimas de violencia conocen a su agresor, regularmente son con quienes conviven o tienen una relación (concubino, compañero o abuelo); principalmente son hombres los violentadores, aunque también hay casos en los que son mujeres quienes agreden a otras mujeres.

Santillán abre la discusión de la violencia de género en la Universidad con el subtítulo “Solo rumores”; en este da cuenta de distintos casos de violencia de género expuestos en los medios de comunicación y mediante las declaraciones emitidas por las autoridades. Rescata diversos eventos internos y externos universitarios que abren la discusión sobre el acoso y el hostigamiento hacia estudiantes en diferentes programas educativos; incluso, el feminicidio de una estudiante, el cual fue detonante para la movilización de la comunidad universitaria para exigir justicia.

El autor expone los casos de los “tendederos”, como parte del movimiento *#MeToo*, y rescata el sentir de la comunidad mediante sus testimonios. En sus conclusiones señala que, a pesar de los esfuerzos desplegados por las autoridades universitarias ante estos hechos, no se ha logrado enfrentar de manera efectiva los casos de violencia de género; por ello es un tema pendiente en la Máxima Casa de Estudios del estado de Zacatecas.

Para concluir la integración de este libro, Ángel Román Gutiérrez participa con el capítulo “El papel de las Instituciones de Educación Superior en el contexto social de la no violencia. La Universidad Autónoma de Zacatecas promotora de la cultura de paz”. El autor analiza la función de las Instituciones de Educación Superior en el contexto de la no violencia, y describe las acciones que se están llevando a cabo dentro de la Universidad Autónoma de Zacatecas para promover la cultura de paz.

Román Gutiérrez diserta sobre las políticas públicas educativas que desde el Gobierno Federal y Estatal inciden sobre el tema, además de la urgente necesidad de generar estas medidas, sobre todo, al ser Zacatecas uno de los estados a nivel nacional con mayores índices de violencia. Muestra la importancia de las Instituciones de Educación Superior como promotoras de políticas y campañas de sensibilización, promoción y difusión en aspectos de igualdad de género, inclusión, no discriminación, diversidad sexual, diversidad cultural, masculinidades y cuidados.

Con un amplio sentido humanista, el autor argumenta la importancia de incluir esta visión en la normativa de la Universidad Autónoma de Zacatecas, y promover la participación conjunta entre el profesorado y el alumnado, así como con las trabajadoras y los trabajadores, para fortalecer en sus distintos quehaceres el enfoque de la cultura de paz.

Con estas líneas de presentación se invita a las lectoras y los lectores de esta obra, para que, a través de la mirada particular de las autoras y los autores de cada uno de los capítulos, se acerquen desde sus propias experiencias a las distintas realidades expuestas en el marco de la educación contemporánea en México, y en especial, en el estado de Zacatecas.

Desde la Universidad Autónoma de Zacatecas, y en especial desde la Maestría en Educación y Desarrollo Profesional Docente, las autoras y los autores se complacen en compartir con las lectoras y los lectores estas siete investigaciones que dan cuenta del quehacer educativo y de los temas pendientes por fortalecer en esta institución, que pueden coincidir con los problemas de otras universidades e instituciones educativas del país. Con mirada crítica, sabemos que hay áreas por mejorar, y que se deben fortalecer los logros alcanzados para la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje, en favor de la comunidad educativa, y para incidir en el mayor beneficio de la sociedad.

Dra. Josefina Rodríguez González
Dra. Irma Faviola Castillo Ruiz
Coordinadoras del libro

Innovación educativa en la educación a distancia: un análisis de las estrategias y métodos de enseñanza

Diana Grisel López López

Introducción

En la actualidad, la educación superior se enfrenta a múltiples cambios sociales, culturales y tecnológicos que generan nuevas necesidades educativas. La educación a distancia se ha establecido como un mecanismo de cambio en muchas universidades de México, al postularse como una alternativa eficaz para cubrir las necesidades del sistema educativo que exige una renovación constante. Innovar representa cambios, y en este caso, las herramientas digitales de aprendizaje como las plataformas se consideran un mecanismo que permite transitar hacia nuevos modelos de enseñanza-aprendizaje.

Si bien la educación a distancia se ha establecido como un instrumento de innovación en muchas universidades, a su vez la evolución tecnológica ha impuesto desafíos a la educación. La necesidad de mantener la continuidad de los aprendizajes ha llevado a la implementación de nuevas formas de enseñanza-aprendizaje, incluyendo la educación a distancia. Es importante analizar y valorar las transformaciones que estos medios han aportado al mundo educativo, así como involucrar a las instituciones educativas en procesos de innovación docente apoyada en las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC).

La educación a distancia, particularmente, se considera una alternativa eficaz para cubrir las necesidades del sistema educativo que exige una renovación constante (Martínez, 2008). Las tecnologías se consideran un mecanismo que permite transitar hacia nuevos modelos de enseñanza-aprendizaje, y es importante analizar y valorar lo que estos medios han aportado al mundo educativo.

Para el presente trabajo se llevó a cabo un análisis de caso utilizando una metodología cualitativa para conocer el contexto y las políticas de la educación a distancia en México desde el enfoque de la innovación educativa, así como las prácticas docentes para la planeación y consolidación de la innovación dentro de los Programas de Licenciatura en Letras de la Universidad Autónoma de Zacatecas (UAZ). Se utilizaron cuestionarios y entrevistas como instrumentos para la recolección de datos. Los sujetos de estudio fueron los profesores del Programa mencionado, pero en modalidad a distancia.

El concepto de innovación y su relación con la educación

La palabra innovación proviene del latín *innovatio*, que significa "crear algo nuevo". Según Sánchez y Escamilla (2018), la innovación es "una idea, práctica u objeto que es percibido como nuevo por un individuo u otra unidad de adopción". Por otro lado, López (2020) sostiene que la innovación no se centra en la invención de lo no existente o en lo novedoso, sino en la transformación de lo existente. Aunque hay diferentes interpretaciones, en la actualidad, el concepto de innovación se relaciona con la gestión empresarial, el mejoramiento de la calidad en los procesos de producción o en la utilización de tecnología en diferentes ámbitos.

A pesar de las diferentes interpretaciones del concepto de innovación, es cierto que este término abarca una amplia gama de referencias, de las cuales se puede rescatar la siguiente cita del artículo *Innovación Educativa. Un reto en la Educación Superior*:

"Innovación proceso con múltiples etapas con las cuales las corporaciones transforman sus ideas, ya sea en nuevos servicios, productos, operaciones, procesos y formas de organización, para mejorar la calidad de todo el sistema, y para avanzar, competir y diferenciarse con éxito en su mercado" (Rodríguez, Magallanes & Gutiérrez, 2022, p. 77).

El proceso de innovación ha tenido una gran inclusión en muchas áreas, especialmente en la educación, gracias a la influencia de la revolución tecnológica en las escuelas y la integración de diferentes procesos pedagógicos innovadores mediados por las TIC (Sandí & Cruz, 2016). Esto ha permitido el desarrollo de modalidades de estudio emergentes en las que se desarrollan circunstancias de tiempo y espacio diferentes a las de un entorno educativo tradicional, como la educación a distancia (Pérez & Tellería, 2012).

La educación a distancia se presenta como alternativa innovadora en el proceso educativo. Pero, para lograr un resultado favorable en el proceso de innovación en la educación, es necesario que todos los actores involucrados en el sistema, incluyendo la institución, el estudiantado y el profesorado participen activamente. Para ello, es de suma importancia *"revalorizar el rol que tienen los docentes como actores del cambio educativo, donde la institución educativa es su territorio y motor"* (UNESCO, 2016, p. 7).

Para mejorar y consolidar nuevas prácticas educativas, es necesario que tanto docentes como estudiantes cambien sus visiones del aprendizaje y exploren estrategias innovadoras para enseñar y aprender. Sin embargo, uno de los mayores desafíos en los procesos de innovación es la resistencia al cambio dadas las desigualdades y complejidades que presentan para los docentes el uso de estrategias innovadoras. Las instituciones educativas deben contrarrestar esta resistencia y cambiar paradigmas para lograr una implementación exitosa de:

"Nuevos diseños, procesos, modelos, ideas o herramientas educativas que aumenten la capacidad de aprendizaje de los alumnos de cualquier modalidad o nivel educativos, evidenciada por la habilidad de los estudiantes para encontrar significado en lo aprendido y transferirlo a contextos y problemas diversos" (Sánchez y Escamilla, 2018, p. 90).

Con el fin de lograr un buen resultado en el proceso de enseñanza-aprendizaje, es necesario que tanto los docentes como los estudiantes estén dispuestos a evolucionar y a innovar en la educación. Ello, implica generar las condiciones para hacerlo, es decir, establecer una serie de incentivos que motiven hacia este cambio. Por otro lado, se debe originar un cambio profundo en los modelos, procesos y patrones establecidos, y convertir al estudiante en un sujeto activo y protagonista de su propia formación.

Las y los docentes deben desarrollar habilidades y competencias, como la gestión del tiempo, planificación de objetivos, y diseño de estrategias didácticas innovadoras que permitan relacionar las experiencias previas y los nuevos aprendizajes. Además, el rol del o la docente es fundamental para el desarrollo de habilidades, crecimiento personal, aprendizaje significativo y para la motivación por aprender. En resumen, la educación debe ser un proceso intencional, planificado y sistemático, que tenga en cuenta la personalidad y las habilidades cognitivas de los estudiantes, y que fomente conductas emocionales y motivacionales esenciales para el éxito del aprendizaje (Vivas, 2003).

El desarrollo exponencial del conocimiento y la tecnología han transformado el mundo laboral, generando nuevas ocupaciones, habilidades y una serie de competencias digitales que no han sido analizadas en su totalidad, por ejemplo: la Inteligencia Artificial (IA). Para formar a los estudiantes en estas habilidades es necesario implementar pedagogías innovadoras en los espacios universitarios. Sin embargo, esto también plantea desafíos para la educación superior (Sánchez & Escamilla, 2018). La tecnología se ha convertido en una herramienta esencial e imprescindible en el proceso educativo, y su uso ha transformado las políticas educativas, metodología, pedagogía y didáctica. Es importante que las y los docentes desarrollen habilidades para aprovechar las tecnologías en la educación y que se preste atención a la gestión de la innovación.

Además, es necesario promover competencias y habilidades necesarias para enfrentar estos cambios socio-culturales actuales y adaptarse a los requisitos del mercado laboral. En este aspecto, es importante que las instituciones educativas reflexionen sobre su oferta educativa y evalúen la implementación de prácticas pedagógicas que permitan a los estudiantes adquirir las competencias necesarias para enfrentar los cambios socio-culturales. En este sentido, la innovación educativa es un concepto clave que permite la adaptación de la educación superior a estos cambios.

El concepto de innovación educativa surge en los años 70 (Barraza, 2005) y se incorpora como política nacional en México en los años 80 (Camarena & Hernández, 2012). En las últimas décadas, la innovación educativa se ha enfocado principalmente en las áreas de tecnología, informática y comercio (Sánchez & Escamilla, 2018). La innovación educativa se ha definido desde diferentes perspectivas, sin embargo, para llegar a comprender cada uno de los aspectos característicos del concepto, se expone la propuesta del observatorio para la investigación educativa del Tecnológico de Monterrey quien define innovación educativa como:

“Contempla diversos aspectos: tecnología, didáctica, pedagogía, procesos y personas. Una innovación educativa implica la implementación de un cambio significativo en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Debe incorporar un cambio en los materiales, métodos, contenidos o en los contextos implicados en la enseñanza. La diferencia percibida debe estar relacionada con la calidad de novedad del elemento mejorado, la aportación de valor del mismo al proceso de enseñanza-aprendizaje y la relevancia que la innovación propuesta aportará a la institución educativa y a los grupos de interés externos. La naturaleza de la innovación también considera cómo es que el tipo de innovación pudiera afectar el acceso a la educación, los planes de implementación, la práctica educativa y la experiencia del usuario final, que en la mayoría de los casos son los estudiantes” (Murillo, 2017, s/p).

Rodríguez et al. (2022) describen los tipos de innovación educativa como disruptiva, revolucionaria, incremental y de mejora continua, basándose en la contribución de Murillo (2017). En la Tabla 1 se puede observar con mayor detalle cada una de las características de los tipos de innovación educativa.

Tabla 1. Tipos de innovación educativa

Innovación disruptiva	Innovación revolucionaria:	Innovación incremental	Mejora continua
Tiene el potencial de impactar a todo el contexto educativo. Su impacto permite que la evolución lineal de un método, técnica o proceso de enseñanza-aprendizaje cambien drásticamente alterando la evolución lineal del contexto educativo, modificando permanentemente la forma en la que se relacionan los actores del contexto, los medios y el entorno mismo.	Es la aplicación de un nuevo paradigma y se revela como un cambio fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje y un cambio significativo de las prácticas existentes. Su aportación al proceso de enseñanza-aprendizaje es tan significativa que no tiene contexto previo en el sector educativo.	Es un cambio que se construye con base en los componentes de una estructura ya existente, dentro de una arquitectura o diseño ya establecido. Es decir, refina y mejora un elemento, metodología, estrategia, proceso, medio de entrega o procedimiento ya existente.	Se considera que es mejora continua cuando lo que se propone son cambios que afectan parcialmente alguno de los elementos de innovación educativa sin alterar de forma relevante el proceso. Por ejemplo, una eficiencia de operación, entrega o procedimiento.

Fuente: Rodríguez et al., 2022, p. 79.

Según Sánchez y Escamilla (2018), la innovación en la educación superior es crucial, ya que los estudiantes adquieren conocimientos y habilidades que no son necesarios para las empresas, lo que resulta en una pérdida de tiempo y recursos en su capacitación. Para solucionar esto, los autores proponen una transición del modelo actual a uno innovador que permita una educación superior más funcional y adaptada a los requerimientos de los empleadores. La innovación educativa es la clave para lograr esta transición, ya que permite la creación de procesos y entornos disruptivos que conducen a un modelo de educación superior diferente.

Un ejemplo de innovación en la educación superior en México se lleva a cabo en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), en la Coordinación de Desarrollo Educativo e innovación Curricular. Esta coordinación, brinda acompañamiento y asesoría para la transformación educativa, desarrolla recursos educativos digitales innovadores, integra tecnologías para el aprendizaje y colabora en la formación docente en innovación educativa. Además, han creado un repositorio de innovación educativa¹ para contribuir al desarrollo de innovación en los espacios educativos (UNAM, 2020).

Por otro lado, en la Universidad Autónoma Metropolitana se desarrollan proyectos enfocados a la educación a distancia, en los que se analiza la metodología de innovación docente para la creación colectiva del conocimiento. En estos proyectos, el rol del docente y del estudiante son elementos clave en el proceso de innovación en ambientes virtuales, además, la universidad forma parte de la RIE 360.

Modelos de planeación para la innovación educativa

Las universidades utilizan diversas metodologías para implementar y evaluar procesos de innovación educativa en sus instituciones o salones de clases. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) establece una metodología que se basa en una serie de preguntas y fases para desarrollar y consolidar acciones encaminadas a la innovación educativa. El proceso comienza con la identificación de la intencionalidad, seguida de la planificación, la identificación de los recursos humanos y de infraestructura, la implementación, la evaluación y la difusión de resultados (Rodríguez et al., 2022). Para la UNESCO *"los procesos de innovación educativa son cíclicos y deben ser un acto deliberado, planificado e integral entre autoridades, docentes y personal administrativo"* (Rodríguez et al., 2022, p. 81).

¹ Página web del repositorio de innovación educativa de la UNAM <https://www.codeic.unam.mx/index.php/innovacion-educativa/>.

Por otro lado, el Tecnológico de Monterrey y el Instituto Politécnico Nacional (IPN) utilizan distintas herramientas para evaluar los proyectos de innovación educativa. Por ejemplo, el Tecnológico de Monterrey utiliza Escala i, una herramienta enfocada en la evaluación de proyectos de innovación educativa. Este instrumento evalúa el impacto que los proyectos de innovación promueven en la enseñanza y el aprendizaje, y orienta el esfuerzo hacia acciones concretas en un proceso de mejora constante. La aplicación de esta herramienta ha permitido que la institución conozca las necesidades para concebir, implementar, medir y presentar un proyecto de innovación educativa dentro del Tecnológico (López & Heredia, 2017).

En este sentido, el IPN cuenta con el Programa institucional de innovación educativa que constituye un marco de referencia para el fomento e impulso de la innovación educativa a través de la identificación, incubación, transferencia y evaluación de Prácticas Educativas Innovadoras (PEI) que respondan al contexto de las Dependencias Politécnicas y con ello mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje y gestión educativa en el IPN (IPN, s/f). "La estrategia principal para el fomento e impulso en las Unidades Académicas es el acompañamiento que brinda la Subdirección de Innovación Educativa para que éstas diseñen e instrumenten estrategias innovadoras que atiendan necesidades de acuerdo con su contexto" (IPN, s/f, p. 2).

Educación a distancia, concepto y metodología

García (2002) realiza un aporte teórico-conceptual destacado en la definición de la educación a distancia, ya que su estructuración teórica describe de forma extensa y clara lo que implica este tipo de educación. La educación a distancia es:

"Un sistema tecnológico de comunicación bidireccional (multidireccional), que puede ser masivo, basado en la acción sistemática y conjunta de recursos didácticos, y el apoyo de una organización y tutoría que, separados físicamente de los estudiantes, propician en estos un aprendizaje independiente (cooperativo). La educación a distancia se basa en un diálogo didáctico mediado entre el profesor (institución) y el estudiante que, ubicado en espacio diferente al de aquél, aprende de forma independiente" (García, 2002, pp. 26 y 27).

En lo particular, se define la educación a distancia como un proceso de formación no condicionado por factores espacio-temporales en el que la interacción entre los participantes es mediada por herramientas tecnológicas; utiliza recursos, técnicas y métodos elevando la productividad y la flexibilidad del proceso de enseñanza-aprendizaje. De acuerdo con García (1999) los componentes básicos que integran la educación a distancia son: *"el alumno, el docente, los materiales o soportes de los contenidos, las vías de comunicación y la infraestructura organizativa y de gestión"* (p. 33).

La educación a distancia en México ha tenido una historia de cerca de 100 años y ha pasado por etapas muy variadas y complejas. Cookson y Domínguez (2015) señalan que esta modalidad se implementó como una estrategia para la capacitación de maestros en áreas rurales, con el objetivo de reducir los índices de analfabetismo, logrando con éxito este plan. Posteriormente, estas misiones culturales se convirtieron en escuelas rurales fijas. De acuerdo con estos autores, en México, formalmente surgieron programas enfocados a la educación a distancia en la década de los 70, como la Universidad Abierta de la UNAM, o el Sistema Abierto de Enseñanza del IPN.

Con la incursión de la Web 2.0 y con las TIC han surgido diversas modalidades de enseñanza- aprendizaje como el *e-learning*, *b-learning*, *m-learning* y *u-learning*, empleando el uso tanto de la tecnología fija como móvil, permitiendo la omnipresencialidad del aprendizaje en cualquier contexto y en todo momento (Hidalgo, Orozco & Daza, 2015). Las instituciones educativas pueden aprovechar el potencial que

ofrecen las TIC para mejorar los procesos educativos; y la educación a distancia como una herramienta estratégica de capacitación continua que genera reducción de costos, distancias, optimiza procesos, mejora tiempos, trabajo colaborativo, modelos de aprendizaje combinados, modelos de aprendizaje móvil e impactos socioeducativos (Hidalgo, Orozco & Daza, 2015).

Por otro lado, dentro de cualquier modalidad de enseñanza-aprendizaje, la planeación didáctica y el diseño instruccional forman una parte importante del desarrollo de la actividad. De acuerdo con Amaro (2011), la planeación didáctica es *"la organización de un conjunto de ideas y actividades que permiten desarrollar un proceso educativo con sentido, significado y continuidad"* (p. 111). Desde una perspectiva crítica y constructiva, es un marco teórico-referencial para las acciones que el docente debe llevar a cabo antes, durante y después del proceso didáctico o instruccional. El o la docente es el diseñador y gestor del plan, y debe reflexionar sobre qué va a hacer, por qué, dónde y cómo lo hará, con qué puede contar y cómo hacer para saber que ha logrado sus objetivos.

Por otra parte, el diseño instruccional en la educación a distancia es un proceso para planificar la enseñanza, en donde se aplica la teoría instruccional y los procesos pedagógicos para diseñar y desarrollar materiales educativos y actividades de aprendizaje que permitan alcanzar los objetivos de enseñanza-aprendizaje. El diseño instruccional es un elemento clave para la innovación en la educación a distancia, ya que permite la creación de materiales educativos interactivos y personalizados que se adaptan a las necesidades de las y los estudiantes.

Estos instrumentos de formación han surgido por la incursión de las TIC al proceso educativo, lo que ha permitido que parte del profesorado desarrolle su actividad académica a través de las herramientas provistas por la Web 2.0 con conceptos de e-learning en la modalidad de estudios a distancia, los b-learning para la modalidad mixta a través de la utilización de sistemas de gestión del aprendizaje (Palacios, 2013).

En este sentido, han surgido los Espacios Virtuales de Enseñanza y Aprendizaje² (EVEA), contextos digitales que permiten la interacción social y el intercambio de información y contenido educativo, para la estructuración de aprendizajes de manera colaborativa. Son un espacio educativo alojado en la web, conformado por un conjunto de herramientas informáticas o sistemas de interacción didáctica que posibilitan la realización de actividades propias de la docencia de manera simulada sin que medie una interacción física entre docentes y alumnado (Bustos & Coll, 2010; Vidal, Llanusa, Diego & Vialart, 2008).

De acuerdo con Belloch (2017), el desarrollo del proceso didáctico de los EVEA se realiza por medios tecnológicos, por lo que es fundamental el papel del profesorado como especialista en diferentes estrategias didácticas y metodológicas, con conocimientos y habilidades en TIC. Además, es de suma importancia contar con el apoyo de un equipo multidisciplinario, preferentemente formado en TIC, pues en ellos recae la responsabilidad de generar los procesos que intervienen en el diseño, desarrollo y ejecución de los programas educativos a distancia.

El proceso de diseño conlleva a prever con claridad qué medios o herramientas contribuirán para alcanzar los objetivos. Sumado a ello, el proceso debe identificar: la infraestructura tecnológica, los métodos para la instrucción, la selección y organización de contenidos, el diseño de situaciones de aprendizaje y llevar a cabo la evaluación.

Existen diversos modelos orientados al diseño instruccional, como el Modelo de Dick y Carey, Modelo ASSURE, Modelo de Gagne, Modelo de Gagné y Briggs, Modelo de Jonassen y Modelo ADDIE. Según Ghirardini (2014), el modelo ADDIE es el más utilizado y la mayoría de los modelos se basan en él. Este modelo consiste en cinco

² Los EVEA son procesos o actividades de enseñanza-aprendizaje que se desarrolla fuera de un espacio físico, temporal y a través de Internet y ofrecen diversidad de medios y recursos para apoyar la enseñanza; son en la actualidad la arquitectura tecnológica que da sustento funcional a las diversas iniciativas de teleformación, no obstante, ellos no determinan los modelos y estrategias didácticas, ya que el conocimiento o acceso a estos recursos no exime al profesor del conocimiento profundo de las condiciones de aprendizaje, ni del adecuado diseño y planeación docente, pero sí le aporta una nueva visión pedagógica que se enriquece con el uso de estas tecnologías (Vidal, Llanusa, Diego & Vialart, 2008, s/p).

etapas: Análisis, Diseño, Desarrollo, Implantación y Evaluación. Estas fases son indispensables en el proceso de diseño y su simplicidad y flexibilidad para incluir diversos factores le confieren eficacia (Morales, Edel & Aguirre, 2014). Por esta razón, es frecuente el interés en emplear la metodología del modelo.

Competencias digitales docentes en la educación a distancia

En México, la educación a distancia y virtual se está incorporando como complemento o de manera independiente a los programas educativos, lo que ha motivado a las instituciones educativas y al profesorado a capacitarse en competencias digitales. Las Instituciones de Educación Superior necesitan adaptarse a nuevas modalidades de formación que van desde las aulas convencionales unidas a través de la red hasta grupos de trabajo colaborativo en contextos totalmente a distancia, a clases de la educación formal a comunidades de práctica o al aprendizaje incidental. Es necesario reflexionar desde la óptica pedagógica sobre las perspectivas de futuro que la evolución de las TIC va ofreciendo, como sobre los escenarios de aprendizaje emergentes que se van configurando (Salinas, de Benito & Lizana, 2014).

En este sentido, el profesorado, además de contar con una formación académica integral deberá desarrollar las competencias digitales que le faciliten el planear, diseñar o administrar espacios de enseñanza-aprendizaje (Aguirre & Ruiz, 2012). De acuerdo con la UNESCO (2018), las competencias digitales facilitan el uso de los dispositivos digitales, lo que permite *"crear e intercambiar contenidos digitales, comunicar y colaborar, así como dar solución a los problemas con miras al alcanzar un desarrollo eficaz y creativo en la vida, el trabajo y las actividades sociales en general"* (párr. 3).

Además, contar con estas competencias permite al profesorado buscar, obtener, procesar y seleccionar críticamente, la información por medio de las TIC para transformarla en conocimiento. Asimismo, se cuenta con la capacidad de comunicar dicha información a través de diferentes soportes tecnológicos y digitales (Flores, 2014; citado en Flores & Roig, 2016).

En este análisis se da por sentado que la adquisición de competencias digitales docentes no solo se debe desarrollar en la educación a distancia, sino en cualquier nivel educativo. Al respecto, Rodríguez et al. (2019), consideran que el profesorado debe *"conocer y manejar las TIC e incluirlas dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje de manera creativa e innovadora, [...] así como, fomentar su uso en el estudiantado para obtener, procesar e interpretar la información"* (p. 33).

En este marco, la UNESCO elaboró el proyecto de Estándares UNESCO de Competencia en TIC para Docentes con el propósito de ofrecer orientación al profesorado para desempeñar un papel esencial en la capacitación tecnológica de los estudiantes (UNESCO, 2008). Este proyecto trata de involucrar los seis componentes del sistema educativo *"el currículo, política educativa, pedagogía, utilización de las TIC, organización y capacitación de docentes"* (p. 11). Lo que se busca con este proyecto es que los profesores y las profesoras lo examinen y puedan elaborar un nuevo material de aprendizaje.

Contexto de la educación a distancia en la educación superior en México

La educación superior en México ha evolucionado a lo largo del tiempo y se encuentra en un nuevo panorama debido a los cambios tecnológicos y la necesidad de adaptarse a la nueva realidad. La educación a distancia se ha convertido en una alternativa para que los estudiantes puedan continuar con sus estudios sin tener que asistir físicamente a las instituciones educativas (Ríos, 2015).

La educación superior en México ha tenido un aumento significativo en los últimos años por el incremento de su matrícula e infraestructura, y surge la necesidad de impulsar la diversificación de la educación en varios sentidos, por mencionar algunos, en la mejora del currículo, en la inclusión y el fortalecimiento académico (Ríos, 2015).

En este sentido, es pertinente analizar el contexto y las características de la educación a distancia en la educación superior en México y conocer cómo las universidades del país están innovando al utilizarla como una herramienta para transformar los procesos educativos, la enseñanza y el proceso didáctico. En este marco, es pertinente señalar que el esquema educativo mexicano está dividido en tres áreas, educación básica, educación media superior y educación superior, estos tres niveles engloban el mayor número de estudiantes matriculados. La matrícula del último ciclo escolar del sistema educativo mexicano es de aproximadamente 34.9 millones de estudiantes. Según datos preliminares del ciclo escolar 2022-2023, la matrícula total preliminar asciende a 34.9 millones de estudiantes y 2.1 millones de docentes en más de 260 mil planteles (SEP, 2022).

En México, las ofertas profesionales de nivel Licenciatura se agrupan en áreas del conocimiento, cada una seccionada en diferente campo de formación, dentro de las cuales se encuentran las carreras específicas. Estas son: a) Agronomía y Veterinaria, b) Artes y Humanidades, c) Ciencias Naturales, Exactas y de la Computación, d) Ciencias Sociales Administración y Derecho, e) Educación, f) Ingeniería Manufactura y Construcción, g) Salud y h) Servicios. Estas áreas incluyen carreras universitarias como Educación, Artes y Humanidades, Ciencias Sociales, Administración y Derecho, Ciencias Naturales, Ciencias Exactas, Ingeniería, Salud y Servicios. Además, existen otras áreas del conocimiento como Ciencias Biológicas y Agropecuarias.

De acuerdo con Mendoza (2018), en el país el índice de cobertura de educación superior escolarizada ha aumentado del 28% en el ciclo 2012-2013 al 39.7% en el ciclo 2018-2019. En cuanto a la matrícula registrada por áreas de conocimiento, el porcentaje más alto se concentra en Ciencias Sociales, Administración y Derecho con el 42.8%, seguida de Ingeniería Manufactura y Construcción con un 26.7 %, Salud 11.1%, Educación 6.4%, Ciencias Naturales, Exactas y de la Computación 5.1%, Artes y Humanidades con un 3.9%, Agronomía y Veterinaria con 2.3% y finalmente Servicios con 1.5%. Como se puede observar, el área de Artes y Humanidades tiene un porcentaje bajo

de participación en la matrícula de estudios superiores del país; es importante resaltar este punto, puesto que el Programa donde se realiza el estudio está situado dentro de esta área.

Innovación educativa en la educación superior

Las universidades en México están implementando diversas estrategias innovadoras para hacer frente al aumento en la matrícula de estudiantes en educación superior y asegurar su supervivencia ante la creciente demanda de alumnado. Según Sánchez y Escamilla (2018), aquellas instituciones que no sean suficientemente innovadoras corren el riesgo de no sobrevivir o limitar sus expectativas de crecimiento. En este sentido, en el año 2016 nace la Red de Innovación Educativa (RIE 360) , una Red de Innovación Educativa que tiene como objetivo adecuar la educación a los retos que enfrenta la sociedad actual. Entre sus metas está el analizar el proceso de gestión de un nuevo modelo educativo que ha seguido la red e identificar la eficiencia, el rezago y la deserción educativa en todo sistema educativo.

Estas instituciones han adoptado una visión educativa innovadora y han implementado una serie de proyectos insignia para ofrecer tanto al profesorado como al estudiantado una serie de recursos educativos de mejora en los procesos de enseñanza-aprendizaje (Sánchez & Escamilla, 2018). El Tecnológico de Monterrey es una institución que lidera la innovación educativa en el país, con varios proyectos insignia en la Red.

Entre estos proyectos se encuentran NOVUS, una plataforma para apoyar la experimentación en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y *Escala i*, una herramienta para evaluar los proyectos de innovación educativa y su impacto en la enseñanza-aprendizaje. Conjuntamente, el Tecnológico de Monterrey utiliza los *Massive Open Online Course* (MOOC), que son cursos en línea, abiertos y masivos, en los que participan alumnos y alumnas de todo el mundo. Estos cursos son impartidos por el profesorado del Tecnológico de Monterrey y le ha permitido a la institución tener un aumento en su matrícula y lograr mayor cobertura.

La Universidad Nacional Autónoma de México ha creado un área específica para la innovación educativa llamada Coordinación de Desarrollo Educativo e Innovación Curricular; también cuenta con B@UNAM, un Bachillerato a distancia que utiliza recursos MOOC para generar mayor acceso educativo. Por otro lado, la Universidad Iberoamericana se ha enfocado establecer convenios con universidades nacionales o extranjeras para ofrecer programas académicos con doble titulación y mayor movilidad al estudiantado y al profesorado (Sánchez & Escamilla 2018).

Los programas académicos que se ofrecen con doble titulación incluyen áreas como Actuaría, Administración de Empresas, Arquitectura, Ciencias Políticas y Administración Pública, Comunicación, Contaduría y Gestión Empresarial, Derecho, Economía, Filosofía, Historia, Historia del Arte, Ingeniería Industrial, Ingeniería en Tecnologías de Cómputo, entre otros (Universidad Iberoamericana, 2021).

Dentro de las propuestas integradas en la RIE 360 se encuentra la educación a distancia como uno de los proyectos base ofrecidos en México. Esta modalidad es vista como un instrumento de innovación educativa que muchas universidades están implementando, lo que se refleja en el aumento de programas estructurados bajo esta modalidad y en la expansión de su matrícula tanto en instituciones públicas como privadas.

Con este panorama es posible observar cómo las TIC han tenido un impacto significativo en diversos campos, incluyendo el sector educativo. Esto ha llevado a una transformación en los ambientes tradicionales de aprendizaje, como señalan Mortis, del Hierro, García y Manig (2015). En México, al igual que en otros países latinoamericanos se han establecido políticas para introducir las TIC en diversos sectores, incluyendo el educativo, desde la década de 1990, como indican Rodríguez, Magallanes y Gutiérrez (2019).

Lo anterior ha permitido que la educación superior haya experimentado una transición de modelos unimodales (presenciales) a bimodales, trimodales, e incluso, multimodales, con diferentes grados de integración entre educación escolarizada, no escolarizada y mixta. La educación escolarizada se lleva a cabo de manera presencial; la educación no escolarizada se refiere a la educación a distancia, virtual, en línea o no convencional; y la educación mixta se lleva a cabo de forma semipresencial, híbrida o a través de *blended learning* (Zorrilla & Castillo, 2015).

Esta transición ha permitido ampliar la cobertura de educación superior y formar en las TIC al cuerpo administrativo, profesorado y estudiantado (Navarrete & Manzanilla, 2017). Como resultado, la educación a distancia ha tenido un amplio crecimiento en el ámbito de la educación superior. Sin embargo, de acuerdo con Rodríguez *et al.* (2019), la incorporación de las TIC en los sistemas educativos de América Latina en los últimos 20 años ha tenido poco efecto en la calidad de la educación. En el caso de México, aunque existen avances importantes y programas con buenas intenciones, estos se han ejecutado a medias debido a los cambios de gobierno, lo que ha fragmentado la inclusión de las TIC en los procesos educativos.

Educación superior a distancia en México

A pesar de que la incorporación de las TIC en la educación en México ha tenido poco efecto en la calidad de la educación, algunas universidades han optado por avanzar en la educación mediante las TIC incorporando en sus programas educación a distancia en diferentes modalidades (escolarizada, no escolarizada y mixta). Un ejemplo de ello es la Universidad Abierta y a Distancia de México, que es una universidad pública nacional con dedicación exclusiva a la educación no escolarizada (Tuirán, s/f). Como esta, varias universidades en el país se dedican única y exclusivamente a impartir actividades, cursos o programas a distancia, así como instituciones que implementan modelos a distancia, abiertos o mixtos.

La Secretaría de Educación Pública (SEP) proporciona información relevante sobre la educación superior en México. En particular, se puede observar que en los últimos 20 años la matrícula no escolarizada incrementó de poco más de 100 mil a casi 600 mil alumnos, y la modalidad a distancia elevó su participación de 6.9% a 13.9%. En el periodo de 2016-2017, la matrícula total de alumnos y alumnos de educación superior en la modalidad no escolarizada fue de 667,569, mientras que en el ciclo 2018-2019 aumentó a 761,856, elevándose a un total de 14.12% durante estos 3 años.

La matrícula no escolarizada en México se concentra en las áreas de Ciencias Sociales, Administración y Derecho con un 64.9%, seguida de Ingeniería, Manufactura y Construcción con un 11.7%, Educación con un 11.3%, Salud con un 4.7%, Ciencias Naturales, Exactas y de la Computación con un 2.5%, Artes y Humanidades con un 2.4%, Servicios con un 2.0% y Agronomía y Veterinaria con un 0.5%. La tasa de abandono de la modalidad no escolarizada es más del doble que la modalidad escolarizada, probablemente debido a la falta de habilidades comunicativas, pensamiento lógico y capacidad de autorregulación en la población estudiantil (Navarrete & Manzanilla, 2017).

La información proporcionada por la SEP es relevante para entender la educación no escolarizada en México. Se destaca que las instituciones privadas (a las cuales un número reducido de jóvenes tienen acceso) atienden la mayor parte de la matrícula no escolarizada en el país, lo que ha implicado cambios estructurales y organizacionales para establecer este tipo de programas. Sin embargo, es importante mencionar que la educación pública ha ganado terreno en los últimos años, y tanto las escuelas públicas, como privadas tienen la responsabilidad de asegurar la equidad en la educación.

Para conocer el panorama de la educación superior a distancia en el estado de Zacatecas se utilizaron los datos obtenidos de la SEP del ciclo escolar 2018-2019. Según esta información, el estado cuenta con un total de 50,650 estudiantes en Licenciatura y Posgrado, lo que representa el 1.2% del total nacional. Estos estudiantes representan

el 32.2% de la cobertura de personas en edad de 18 a 22 años en la entidad, lo que es 3.6 puntos por debajo de la cobertura a nivel nacional.

En el estado de Zacatecas, durante el mismo periodo, se registraron 4,605 estudiantes en educación a distancia, educación virtual *e-learning*, educación en línea o no convencional, de los cuales el 58% son mujeres y el 42% son hombres. Estos estudiantes están distribuidos en instituciones de educación públicas y privadas, según los datos obtenidos de la SEP del ciclo escolar 2018-2019. El estado cuenta con 40 instituciones de educación superior (públicas y privadas), destacando la UAZ por el número de matrícula escolarizada con un aproximado de 35,982 alumnos y alumnas (UAZ, 2019).

Innovación educativa en la Licenciatura en Letras de la UAZ, Modalidad a distancia

La Universidad Autónoma de Zacatecas es la principal institución educativa del estado, y está dividida en Áreas Académicas que, a su vez, se dividen en Unidades Académicas. Las Áreas Académicas son: Arte y Cultura, Ciencias Básicas, Ciencias de la Salud, Ciencias Químicas, Ingeniería, Ciencias Humanidades y Educación, Ciencias Sociales, Económicas y Administrativas, y Ciencias Agropecuarias. El Área Académica de Humanidades y Educación se divide en Antropología, Docencia Superior, Estudio de las Humanidades y las Artes, Estudios del Desarrollo, Filosofía, Historia y Letras.

La Unidad Académica de Letras ofrece el programa la Licenciatura en Letras (en turno matutino, vespertino y semipresencial) y otros dos programas, la Maestría en Enseñanza de la Lengua Materna y la Maestría en Competencia Lingüística y Literaria. La Licenciatura de Letras a distancia cuenta con un cuerpo docente compuesto por 13 personas, de las cuales 10 son mujeres.

Para impartir sus clases utiliza la plataforma *Moodle*, un sistema de enseñanza diseñado para crear y gestionar espacios de aprendizaje *online* adaptados a las necesidades del profesorado y el estudiantado. Esta plataforma es administrada por Educación a Distancia de la UAZ y controlada por un grupo de especialistas encargados de su funcionamiento. Para la presente investigación se logró la colaboración del total de la planta docente de la Licenciatura.

Para conocer las estrategias que utiliza el colectivo docente para la planeación y consolidación de la innovación educativa en un programa específico. Para ello, se utilizó la metodología instaurada por la UNESCO en 2016 para el proceso de desarrollo y consolidación de acciones encaminadas a la innovación educativa. Se indagó acerca de los tipos de capacitación que habían recibido los docentes, ya sea por parte de la institución o por iniciativa propia. Los resultados mostraron que la mayoría del profesorado se ha instruido a partir de cursos, talleres, seminarios, diplomados o asistido a congresos. Solo uno de los docentes manifestó no haber recibido ningún tipo de capacitación.

Según los resultados, el 89 % del profesorado ha recibido capacitación en el manejo y uso de plataformas o recursos en línea. Gracias a ello, han adquirido herramientas y habilidades para la evaluación, el diseño y producción de materiales de estudio que se desarrollan a través de los ambientes de aprendizaje en línea. Sin embargo, a partir de esta información no fue posible realizar un análisis comparativo para identificar si estas capacitaciones han tenido un impacto positivo en su práctica docente.

La UNESCO (2016) sostiene que la planificación de actividades académico-administrativas para el trabajo a distancia es fundamental para fomentar la innovación educativa. Según Rodríguez *et al.* (2022), los procesos de innovación educativa deben ser deliberados, planificados e integrales entre autoridades, docentes y personal administrativo. Sin embargo, la investigación muestra que existe un bajo porcentaje de actividad docente en colectivo y una omisión en el proceso de innovación.

Por otro lado, se observa que la construcción de los contenidos de las asignaturas que se imparten en esta modalidad se establece a partir de un modelo instruccional, pero tres de los trece docentes consideran que se realizan de manera tradicional como se hace en clases presenciales. Esto muestra un desconocimiento de los medios y herramientas que permitirán desarrollar de manera efectiva el proceso de formación a distancia, ya que las circunstancias en las que se lleva a cabo este proceso educativo distan de tener las mismas características para la aplicación de un modelo similar.

En cuanto a los medios utilizados para la impartición de clases a distancia, la plataforma *Moodle* es administrada y controlada por especialistas adscritos a la universidad, quienes se encargan de su funcionamiento en coordinación con los directivos del Programa. Para los y las docentes, esta plataforma es funcional y les permite desarrollar de manera fluida sus clases a distancia. Sin embargo, algunos y algunas docentes encuentran detalles como la lentitud que obstaculizan el envío y la recepción de videos que utilizan durante algunas sesiones.

Por lo que refiere a las técnicas y métodos de enseñanza que los docentes utilizan en sus clases a distancia, los resultados muestran que los docentes modifican los materiales de estudio de acuerdo a lo que ellos consideran relevante. En menor medida, recurren a incluir recursos innovadores como el aprendizaje basado en proyectos o el uso de tecnología educativa para mantener un nivel de integración en el alumnado o por cambios en el plan de estudios.

Al mismo tiempo, el profesorado recurre en mayor medida al correo electrónico y al WhatsApp para entablar comunicación con su alumnado. Asimismo, se ha observado que las y los docentes han optado por implementar las bondades de las TIC para las evaluaciones a distancia. Los resultados muestran que recurren a herramientas o medios electrónicos para estimar el rendimiento académico de sus estudiantes. Estas herramientas se muestran por orden de elección: trabajos en línea, exámenes en línea, *Google forms*, mapas conceptuales, portafolios, rúbricas y listas de cotejo.

Conclusiones

Este trabajo permite reflexionar sobre la educación a distancia, aunque es un modelo educativo que ha funcionado durante décadas en México ¿Sigue siendo efectivo para las necesidades actuales? En este sentido, la implementación de la innovación educativa ¿Podría contribuir a cubrir algunas de estas necesidades? La innovación educativa en la educación a distancia es un tema complejo que requiere un análisis crítico y prospectivo para poder identificar las herramientas y recursos digitales necesarios para apoyar la enseñanza en modalidades de aprendizaje sincrónico y asincrónico.

Es importante tener en cuenta las recomendaciones pedagógicas para solucionar los problemas que han surgido con la implementación de la educación a distancia digital. Es crucial tomar en cuenta que existe una brecha digital y una desigualdad en los recursos necesarios para llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Esta investigación permite observar que la interacción entre el profesorado y el estudiantado en la educación a distancia está limitada generalmente al intercambio de correos electrónicos, usos de las aulas virtuales o demás herramientas basadas en las TIC. Esta limitación puede afectar el desarrollo y rendimiento académico del estudiantado. Sin embargo, la innovación educativa en la educación a distancia se presenta como una intervención constructiva, ya que a través de los medios tecnológicos se abren posibilidades para el desarrollo efectivo del proceso de enseñanza-aprendizaje.

La educación ha evolucionado gracias a las TIC, pero es importante preguntarse si esta evolución ha manifestado alguna mejora. Es necesario considerar cómo preparar a las futuras generaciones que están influenciadas y mediadas por la tecnología. Se puede reflexionar sobre los nuevos métodos de enseñanza que han abierto las TIC, ya que es posible afirmar que la tecnología puede ser una herramienta valiosa para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje y lograr una educación más inclusiva y equitativa.

Es importante, sin embargo, tener en cuenta las desigualdades en el acceso a la tecnología para evitar aumentar la brecha digital. Para preparar a las futuras generaciones influenciadas por la tecnología es necesario aprovechar los beneficios que esta ofrece en la educación en cualquier modalidad y fomentar habilidades tecnológicas e innovadoras.

Es necesario reflexionar sobre la importancia de que las instituciones educativas cuenten con un marco de referencia que les permita fomentar, desarrollar y consolidar innovaciones educativas. Esto implica considerar las estrategias que han sido efectivas en otras instituciones y que puedan ser implementadas en la propia. Compartir experiencias innovadoras que hayan logrado avances significativos en los aprendizajes esperados es fundamental para el desarrollo de nuevas estrategias y para mejorar la calidad de la educación.

Se destaca el papel de las TIC en la educación actual y futura, ya que pueden ser una herramienta valiosa para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje y lograr una educación más inclusiva y equitativa. Por lo tanto, es importante que las instituciones educativas estén actualizadas en cuanto a las últimas tecnologías y sepan cómo utilizarlas de manera efectiva para mejorar la calidad de la educación. En conclusión, el intercambio de experiencias y el uso adecuado de las TIC pueden contribuir significativamente al fomento, desarrollo y consolidación de innovaciones educativas.

Referencias

- Aguirre, G. & Ruiz, M. (2012). Competencias digitales y docencia: una experiencia desde la práctica universitaria. *Innovación educativa*, Vol. 12, Núm. 59, pp. 121-141. Recuperado en 15 de mayo de 2021, de <http://www.scielo.org.mx/pdf/ie/v12n59/v12n59a9.pdf>.
- Amaro, R. (2011). La planificación didáctica y el diseño instruccional en ambientes virtuales. *Investigación y Postgrado*, Vol. 26, Núm. 2, pp. 93-128. Recuperado el 09 de septiembre de 2020, de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=658/65830335002>.
- Barraza, A. (2005). Una conceptualización comprehensiva de la innovación educativa. *Innovación educativa*, Vol. 5, Núm. 28, pp. 19-31. Recuperado el 21 de agosto de 2020, de <https://www.redalyc.org/pdf/1794/179421470003.pdf>.
- Belloch, C. (2013, julio, 31). *Entornos Virtuales de Formación*. Recuperado de: <https://www.uv.es/bellochc/pedagogia/EVA4.wiki#:~:text=El%20modelo%20ADDIE%20es%20un,inicio%20de%20la%20siguiente%20fase>. Fecha de consulta: 12 de septiembre de 2020.
- Bustos, A. & Coll, C. (2010). Los entornos virtuales como espacios de enseñanza y aprendizaje. Una perspectiva psicoeducativa para su caracterización y análisis. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 15, Núm. 44, pp.163-184. Recuperado el 12 de septiembre de 2020, de <https://www.redalyc.org/pdf/140/14012513009.pdf>.
- Camarena, P. & Hernández, C. (2012). La innovación en el ambiente de aprendizaje: una concepción. Praxis investigativa ReDIE: revista electrónica de la Red Durango de Investigadores Educativos, Vol. 4, Núm. 7, pp. 6-21. Recuperado el 26 de agosto de 2020, de: <http://praxisinvestigativa.mx/revista7.html>.

Cookson, P. & Domínguez, N. (2015). Un cuento de dos países: Educación a distancia de México y Estados Unidos de América. *Revista Española de Educación Comparada*, Núm. 26, pp. 61-96. DOI: 10.5944/reec.26.2015.15811.

García, L. (1999). Fundamento y componentes de la Educación a Distancia. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, Vol. 2, Núm. 2, pp. 43-61. Recuperado el 03 de mayo de 2021, de <http://revistas.uned.es/index.php/ried/article/view/2076/1951>.

García, L. (2002). *La educación a distancia de la teoría a la práctica*. (2da ed.). España: Editorial Ariel.

Ghirardini, B. (2014). *Metodologías de E-learning: una guía para el diseño y desarrollo de cursos de aprendizaje empleando tecnologías de la información y las comunicaciones*. Roma: FAO.

Hidalgo, S., Orozco, M. & Daza, M. (2015). Trabajando con Aprendizaje Ubicuo en los alumnos que cursan la materia de Tecnologías de la Información. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, Vol. 6, Núm. 11, pp.2-18. Recuperado el 14 de agosto de 2020, de <https://www.pedagogia.edu.ec/public/docs/Comision~7/el~e~learning~b~learnig~m~learning~para~el~aprendizaje.pdf>.

Instituto Politécnico Nacional (IPN). (s/f). *Programa Institucional de Innovación Educativa*. Recuperado de: <https://www.ipn.mx/dfie/innovaci%C3%B3n/practicas-educativas.html> Fecha de consulta: 03 de septiembre de 2020.

Instituto Politécnico Nacional (IPN). (s/f). *Programa institucional de Innovación Educativa*. Dirección de formación e Innovación educativa. Recuperado de: <https://www.ipn.mx/dfie/innovación/practicas-educativas.html>.

- López, C. & Heredia, Y. (2017). *Marco de referencia para la evaluación de proyectos de innovación educativa. Guía de Aplicación*. Recuperado de: <http://escalai.com/wp-content/uploads/2018/12/Gui%CC%81a-de-aplicacio%CC%81n-Corregida~2.pdf>. Fecha de consulta: 25 de mayo de 2020.
- López, G. (2020). ¿Qué es la Innovar? En J. Vélez (Coord.). *Memorias del IV Congreso Internacional de Tecnología, Ciencia y Educación para el Desarrollo Sostenible (CITED-2020)*. Colombia: Corporación CORCiEM, Centro Universitario CIFE.
- Martínez, C. (2008). La educación a distancia: sus características y necesidad en la educación actual. *Educación*, Vol. XVII, Núm. 33, pp. 7-27.
- Mendoza, J. (2018). Situación y retos de la cobertura del sistema educativo nacional (Vol. 39).
- Morales, B., Edel, R. & Aguirre, G. (2014). Modelo ADDIE (análisis, diseño, desarrollo, implementación y evaluación): Su aplicación en ambientes educativos. En *Los modelos tecno-educativos, revolucionando el aprendizaje del siglo XXI*, (pp. 33-46). México: Universidad Veracruzana- Región Veracruz.
- Mortis, S., del Hierro E., García R. & Manig, A. (2015). La modalidad mixta: un estudio sobre los significados de los estudiantes universitarios. *Innovación educativa*. Vol.15, Núm.68, pp.73-97. Recuperado en 08 de mayo de 2020, de <http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci-arttext&pid=S1665-26732015000200006&lng=es&tlng=es>.
- Murillo, A. (2017, octubre 3). ¿Qué es innovación educativa? Recuperado de: <https://observatorio.tec.mx/edu-news/innovacion-educativa>. Fecha de consulta: 21 de agosto de 2020.
- Navarrete, Z. & Manzanilla, H. (2017). Panorama de la Educación a Distancia en México. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, Vol. 13, Núm. 1, pp. 65-82. Recuperado el 12 de febrero de 2020, de <https://www.redalyc.org/pdf/1341/134152136004.pdf>.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2016). *Serie "Herramientas de apoyo para el trabajo docente"*. Perú: Editora y Comercializadora CARTOLAN E.I.R.L.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2008, enero, 8). *Estándares de competencias en TIC para docentes*. Recuperado de: <http://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/UNESCOEstandaresDocentes.pdf>.

Palacios, X. (2013, junio, 25). *Modelo de Diseño Instruccional Utilizados en Entornos Virtuales de Aprendizaje*. Recuperado de: <https://es.slideshare.net/EliasHernandez/modelos-de-diseo-instruccional-utilizados-en-eva>. Fecha de consulta: 12 de septiembre de 2020.

Pérez, M. & Telleria, M. (2012). Las TIC en la educación: nuevos ambientes de aprendizaje para la interacción educativa. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, Núm. 18, pp. 83-112. Recuperado el 15 de octubre de 2020, de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=652/65226271002>.

Ríos, A. (2015). Tecnologías de la Información y Comunicación (Tic's) en la educación superior a distancia en México: estudios de derecho, retos y oportunidades. *Enl@ce. Revista Venezolana de Información, Tecnología y Conocimiento*, Vol. 12., Núm. 3, pp. 124-141. Recuperado el 12 de febrero de 2020, de <https://www.redalyc.org/pdf/823/82343214007.pdf>.

Rodríguez, J., Magallanes, M. & Gutiérrez, N. (2022). Innovación Educativa. Un reto para la Educación Superior. En Zavala, J. & Rodríguez, L., *Investigación en ámbitos educativos a nivel superior* (pp. 75-95). Zacatecas, México: Texere Editores.

Rodríguez, J., Magallanes, M. & Gutiérrez, N. (2019). (Coords.). *Educación, Docencia y Prácticas Escolares. Realidad y Desafíos en México*. México: Universidad Autónoma de Zacatecas.

- Salinas, J., de Benito, B., Lizana, A. (2014). Competencias docentes para los nuevos escenarios de aprendizaje. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, Vol. 28, Núm. 1, pp. 145- 163. Recuperado el 15 de septiembre de 2020, de <https://www.redalyc.org/pdf/274/27431190010.pdf>.
- Sánchez M. & Escamilla J. (2018). *Perspectivas de la Innovación Educativa en Universidades de México: Experiencias y reflexiones de la RIE 30*. México: Imagina Comunicación.
- Sandí, J. & Cruz, M. (2016). Propuesta metodológica de enseñanza y aprendizaje para innovar la educación superior. *InterSedes: Revista de las Sedes Regionales*, Vol. 17, Núm. 36, pp. 153-189. Recuperado el 15 de octubre de 2020, de <https://www.redalyc.org/pdf/666/66648525006.pdf>.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2022, agosto, 28). *Boletín SEP No 206*. Más de 29 millones de alumnos de educación básica, media superior y normales inician Ciclo Escolar 2022-2023: SEP. Recuperado de <https://www.gob.mx/sep/es/articulos/boletin-sep-no-206-mas-de-29-millones-de-alumnos-de-educacion-basica-media-superior-y-normales-inician-ciclo-escolar-2022-2023-sep?idiom=es>. Fecha de consulta: 20 de mayo de 2023.
- Turián, R. (s/f). *Desafíos de la educación superior a distancia en México*. Recuperado de: <https://slideplayer.es/slide/14770738/>. Fecha de consulta: 12 de febrero de 2020.
- Universidad Autónoma de México (UNAM). (2020). *Subdirección de innovación educativa*. Recuperado de: <https://www.dee.cuaieed.unam.mx/index.php/innovacion-educativa/>. Fecha de consulta: 12 de septiembre de 2020.

Universidad Autónoma de Zacatecas (UAZ). (2019). *Dictamen sobre matrícula primer semestre 2019*. Recuperado de: <https://dgesui.ses.sep.gob.mx/sites/default/files/2021-08/U%20%20A%20%20de%20%20Zacatecas%20%201er%20%20Informe%20%20Sem.%20%202019.pdf>. Fecha de consulta: 20 de mayo de 2023.

Universidad Iberoamericana. (2021). *Convenios Universitarios*. Recuperado de: <https://internacional.ibero.mx/convenios/convenios-universitarios/> Fecha de consulta: 15 de marzo de 2023.

Vidal, M., Llanusa, S., Diego, F. & Vialart, N. (2008). Entornos virtuales de enseñanza- aprendizaje. *Educación Médica Superior*, Vol. 22, Núm. 1. Recuperado en 12 de septiembre de 2020, de <http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci-arttext&pid=S0864-21412008000100010&lng=es&tlng=es>.

Vivas, M. (2003). La educación emocional: conceptos fundamentales. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, Vol. 4, Núm. 2. Recuperado el 18 de mayo de 2023, de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=41040202>.

Zorrilla, M. & Castillo, M. (2015). *De unimodal a multimodal: una transformación en proceso en la educación superior en México*. Recuperado de: <https://repositorial.cuaed.unam.mx:8443/xmlui/bitstream/handle/20.500.12579/3655/VE13.222.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Fecha de consulta: 12 de febrero de 2020.

***Flipped Classroom* como herramienta didáctica**

Josefina Rodríguez González

Introducción

En la actualidad se pueden observar distintas herramientas didácticas tradicionales que las y los profesores usan en apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje y como medio de evaluación que se han adaptado al contexto digital, aprovechando las bondades que ofrecen las TIC para almacenar, compartir, crear e innovar la práctica docente (Cabero,1994), permitiendo nuevas formas de interacción y la creación de entornos virtuales participativos fuera del aula para impactar en el nivel de aprendizaje del alumnado.

Cuando se habla del ámbito audiovisual, las posibilidades se multiplican para el profesorado siendo posible grabar clases completas, fragmentos de temas o compartir otros videos que están disponibles en internet, desde conferencias de expertos, entrevistas, mesas de discusión, entre otras; que, por su calidad y expositores ofrecen un valioso recurso educativo; los cuales pueden complementarse con otros recursos digitales como libros, presentaciones interactivas, juegos didácticos y experimentos, por mencionar algunos, amalgamándose para conocer sobre un tema.

Retomando el escenario anterior, este capítulo se enfoca en analizar y conocer las características centrales de una metodología innovadora que se ha empleado para trabajar fuera del aula, además de reforzar los conocimientos adquiridos dentro del salón de clases, me refiero a "*Flipped Classroom* o aula invertida" mediante una revisión documental en libros, sitios web y artículos especializados.

La discusión comienza con una descripción breve de las líneas de investigación que existen sobre el tema para posteriormente comprender en qué consiste esta herramienta, sus características, bondades e inconvenientes atribuidos; la finalidad es poder conocer

los aspectos centrales en su implementación, así como tener los antecedentes para quienes tengan interés en usar este tipo de estrategias o modelo didáctico.

Flipped Classrom

En la literatura se puede encontrar que existe una gran variedad de investigaciones y ensayos en distintos idiomas que hablan de *Flipped Classroom* (por su título en inglés), o aula invertida, a la que se incluyen otros términos como *Flipped Learning* (aprendizaje invertido o aprendizaje al revés). Para Martínez y colaboradores (2014) es un modelo tecno- educativo apoyado por el uso de las TIC acuñado por Lage, Platt y Treglia, quienes lo denominan como de *inverted classroom*; otros, otorgan el crédito a Jhonatan Bermann y Aaron Sams (Albaladejo, 2016), que lo popularizan en el año 2012 en Estados Unidos, tras la creación y difusión de videos bajo un esquema de tutoría, utilizando la plataforma *YouTube* , sus estrategias se basaron en "*abarcar los diferentes estilos de aprendizaje del estudiantado, promover un ritmo individual de avance y desarrollar habilidades de aprendizaje auto-dirigido*" (Martínez, et al., 2014, p. 145).

Las raíces de este modelo tienen como precedentes metodologías que aparecieron en las últimas décadas del siglo XX, como el *Blended learning* o enseñanza semipresencial donde se combina la enseñanza en el aula y el trabajo en plataformas digitales; en este esquema, el profesor previo a la clase deja actividades a los alumnos y proporciona material para trabajarlo en casa.

"Estas metodologías incluyen la enseñanza a demanda (Just in time teaching JITT), la instrucción por compañeros (Peer instruction, PI) y el aprendizaje basado en equipos (Team-based learning, TBL)... también les aportaban indicaciones de guía en su encuentro con la nueva información y motivos para hacerlo, como el anuncio de actividades formativas en clase (PI y TBL) y la realización de tareas de preparación previa (cuestionarios de autoevaluación reflexiva en el JITT)" (Prieto, et al., 2021, pp.155-156).

Las investigaciones analizadas son relativamente recientes, localizando dos grandes líneas de estudios; unos orientados en describir el método, que va desde su origen, los elementos teóricos que lo sustentan, ventajas y desventajas asociadas (Martínez, Esquivel & Martínez, 2015; Albaladejo, 2016; Vidal *et al.*, 2016; Aguilera *et al.*, 2017; Fidalgo, Sein & García, 2020; Monroy & Monroy, 2019); otros, además de lo anterior, integran algunas experiencias y sus resultados en diversas áreas del conocimiento *"mostrando casi de manera unánime el efecto positivo del modelo de aula invertida sobre la implicación de los alumnos en los contextos educativos en los que se incorpora"* (Prieto, *et al.*, 2021, pp. 165).

Características del aula invertida

La característica principal de esta estrategia didáctica, como su nombre lo señala, es invertir los procesos de aprendizaje tradicionales en el aula, adquiriendo previamente a la clase el conocimiento teórico a través del material preparado o seleccionado con antelación por el profesor para que el alumno lo trabaje en casa, así, el tiempo de las clases es utilizado para realizar actividades prácticas, discutir o colaborar sobre el tema.

"Mientras que en la educación tradicional la lección se realiza en clase y posteriormente los deberes en casa, en el método de aula invertida la lección se lleva a cabo en casa y los deberes en clases ... la idea de esta inversión de lugar se basa en aprovechar la coincidencia espacial y temporal del alumnado y profesorado para trabajar de forma más activa, participativa y colaborativa" (Fidalgo *et al.*, 2020, p. 1).

Permitiendo a los estudiantes con distintos niveles de competencias, avanzar a su ritmo fuera del salón de clases, *"repitiendo el contenido cuantas veces le sea necesario, y practicar presencialmente con el apoyo adecuado tanto del profesor como de sus pares, ofreciendo atención mayormente individualizada, así como el espacio para retroalimentar y enriquecer participaciones"* (Martínez, *et al.*, 2015, p. 147).

Por lo anterior, se integra dentro de las metodologías activas de enseñanza, que trabajan sobre esquemas flexibles modificando los espacios del aula, tomando como centro las preguntas qué, cómo, cuándo y dónde enseñar, impulsando el aprendizaje por acción y descubrimiento, desde un esquema de aprendizaje significativo y constructivista, en donde el alumno es el actor central dentro de su proceso de aprendizaje (Baro, 2022).

En este esquema, el alumno o la alumna tiene un papel activo, estudiando por cuenta propia los conceptos teóricos y temas

“a través de diversas herramientas que el docente pone a su alcance, principalmente videos o podcast grabados por su profesor o por otras personas, y el tiempo de clases se aprovecha para resolver dudas relacionadas con el material proporcionado, realizar prácticas y abrir foros de discusión sobre cuestiones controvertidas” (Albaladejo, 2016, p. 1466).

Los componentes del aula invertida son los siguientes:

Figura 1. Componentes del aula invertida



Fuente: Bristol, 2014; tomado de Martínez, et al., 2014, p. 146.

En el centro de las actividades están la identificación de “competencias a desarrollar en el estudiante”; a partir de ello, la o el docente debe clasificar los contenidos (videos, podcast, diapositivas, libros, artículos entre otros) y seleccionar aquellas actividades que permitan una apropiación de estos. Para alcanzar los objetivos planteados, *“se debe proceder con una metodología centrada en el alumno; lo que conlleva a la planeación de tareas activas y colaborativas que impliquen el despliegue de actividades mentales superiores dentro del aula, donde el profesor funge como auxiliar o apoyo”* (Martínez, et al., 2015, p. 146), permitiendo el avance y evaluación de cada uno de forma personalizada acorde a sus formas de aprendizaje y progresos, abriéndoles diversas oportunidades para demostrar con las actividades realizadas la aprehensión del contenido, fomentando con ello, el desarrollo de pensamiento superior: analizando, evaluando y creando (Churches, 2009).

En la Tabla 1 se muestra una propuesta de dinámica en el aula invertida retomando las aportaciones de Lage *et al.* (2000), al igual que Bergmann y Sams (2012). Para su buen funcionamiento, los autores proponen que debe existir un sitio web en donde el alumnado pueda acceder al material, desde videos, documentos, evaluaciones, programa del curso; al mismo tiempo, se habla de la necesidad de establecer espacios para la interacción (expresar dudas o ampliar la información) y un horario para chat en vivo con el profesor, ya que buena parte de las actividades a realizar se hacen de manera asíncrona (Martínez *et al.*, 2015).

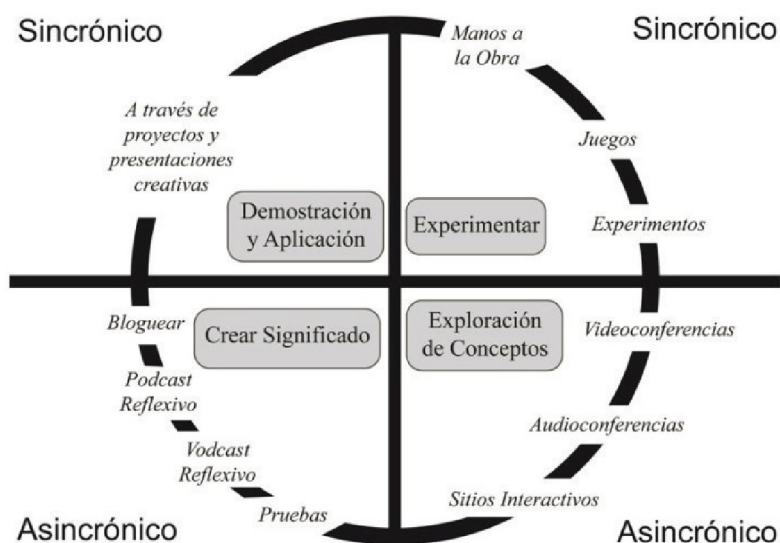
Tabla 1. Dinámica del aula invertida

Selección y distribución de los temas a abordar		
Primera sesión (presencial)	Alentar a los estudiantes para que revisen el material multimedia, preparar y elegir los que mejor se ajusten a su estilo de aprendizaje.	-Dar a conocer el modelo -Estructura de clase -Contenidos de cada unidad (objetivos, material y actividades) -Evidencias grabadas de opiniones de estudiantes
Segunda y tercera sesión	-Entrenar a los estudiantes sobre la forma de visualizar los recursos. -Consejos para evitar distracciones. -Sugerencias para la toma de notas (resumen, síntesis, cuestionamientos, etc.).	-Presentaciones -Audiovisuales (7 a 10 minutos) -Simulaciones -Consulta de libros -Revistas
Clases presenciales	En reunión presencial cada estudiante debe realizar una pregunta relacionada con la video-conferencia y que no pueda responderse con el recurso visualizado. -Posteriormente, se asignan actividades para aplicar en grupos reducidos.	-Realizar preguntas -Trabajo en equipos -Intercambio de ideas en grupos -Presentación de conclusiones al grupo - El docente debe indagar sobre nuevas dudas o inquietudes
Evaluación	-Evaluar de manera formativa (cuestionamientos cara a cara). -Evaluación sumativa periódicamente. -A partir de los resultados, se avanza, rediseña o bien se permite a cada estudiante regresar al tema y mejorar sus resultados en una segunda aplicación	-Pruebas escritas -Demostración de una actividad asignada -Evaluaciones computarizadas

Fuente: Elaboración propia a partir de Lage et al., 2000; Bergmann y Sams, 2012 (citados por Martínez et al., 2015, pp. 147-149).

Por lo anterior, *Flipped Classroom* tiene actividades síncronas y asíncronas que se realizan tanto presencial como virtual, combinando recursos y acciones a fin de alcanzar los objetivos trazados, lo anterior se refleja en la Figura 2 donde se integran los distintos escenarios y actividades a realizar en el esquema de aula invertida.

Figura 2. Modelo de aula invertida



Fuente: Estructura del aula invertida. Adaptada de Zhong, Song y Jiao, 2013 (retomada de Martínez *et al*, 2015, p. 148).

Como se observa en la Figura 1, las actividades asíncronas tiene en primer momento la “exploración de conceptos” a través de recursos entre ellas videoconferencias, audioconferencias o sitios interactivos, lo que se espera en este punto, es que el estudiante adquiera la parte teórica o el entendimiento del tema; para reforzarlo o “crear significado” se proponen algunas actividades como la elaboración de podcast o vodcast, ambos recursos educativos fomentan el aprendizaje autónomo y personalizado, así como el trabajo en equipo, estas actividades requieren realizar un esfuerzo de asimilación y optimización para crear un producto coherente, además del beneficio en el desarrollo de competencias digitales (Santiago & Bárcena, 2016).

El segundo momento síncrono que se da durante las clases presenciales, se proponen dos acciones: “experimentación”, y “demostración y aplicaciones”, como puede verse, en esta etapa la finalidad es reforzar el conocimiento, las actividades didácticas son variadas, echando mano de acciones lúdicas o presentaciones creativas, fortaleciendo con ello los procesos cognitivos de orden

superior, es decir, se busca que los alumnos analicen la información y sus partes; evalúen, defendiendo sus opiniones y juicios, basándose en una serie de criterios, y finalmente interiorizar el conocimiento a través de la información recopilada combinando los distintos aspectos trabajados durante las sesiones (Consejería de Educación, Universidades Cultura y Deportes, 2015). Entre las metodologías de trabajo dentro del aula están la instrucción entre pares, el aprendizaje colaborativo y aprendizaje basado en problemas (Albaladejo, 2016).

En la aplicación del aula invertida, el o la docente debe poseer ciertas cualidades y características deseables, que van desde tener conocimiento de su cátedra a fin de facilitar las experiencias de aprendizaje de los alumnos y alumnas de acuerdo con sus ritmos y necesidades individuales; disposición de trabajo colaborativo, ya que la preparación de material audiovisual requiere muchas horas, siendo un medio para aminorarlo y con mejores resultados cuando se trabaja de manera interdisciplinaria (Martínez *et al.*, 2014).

También se requiere poseer competencias digitales para manejar equipo de cómputo, uso de redes de comunicación, presentadores multimedia; promover la investigación para resolver las dudas y fortalecer los conocimientos de sus estudiantes; tener disposición al cambio, al pasar el control del proceso de enseñanza-aprendizaje a sus alumnos, quienes toman la responsabilidad de su aprendizaje a través de los recursos digitales otorgados; ser hábil en el diseño de unidades de aprendizajes activos y una evaluación formativa, rediseñando el curso para que la o el estudiante alcance los objetivos propuestos a su propio ritmo (Martínez *et al.*, 2014).

Elementos teóricos del aula invertida

Respecto al andamiaje teórico sobre el que se sienta el modelo de aula invertida son los entornos mixtos. El aprendizaje mixto o híbrido *"es definido como: un programa de educación formal en el cual los estudiantes aprenden en línea, al menos en parte, con algún elemento controlado por el estudiante sobre el tiempo, lugar o ritmo; supervisado al menos parcialmente"* (Staker & Horn, 2012; citado por Martínez, et al., 2014, p. 150).

Por su carácter colaborativo y de resolución de problemas, se le relaciona con el constructivismo.

"Esta construcción incluye la aportación activa y global del alumno, su disponibilidad y los conocimientos previos en el marco de una situación interactiva, en la que el profesor actúa de guía y de mediador entre el niño y la cultura, y de esa mediación depende en gran parte el aprendizaje que se realiza. Este aprendizaje no se limita su incidencia a las capacidades cognitivas, sino que afecta a todas las capacidades y repercute en desarrollo global del alumno" (Baro, 2022, p. 4).

De tal manera, que *"existe una interacción entre el docente y los estudiantes, un intercambio dialéctico entre los conocimientos del docente y los del estudiante, de tal forma, que se puede llegar a una síntesis productiva para ambos y, en consecuencia, que los contenidos son revisados para lograr un aprendizaje significativo"* (Ortiz, 2015, p. 94); por lo que se asume que dicha metodología requiere que el proceso de enseñanza - aprendizaje se vinculen los objetivos, contenidos, metodologías de trabajo, técnicas y recursos, hasta el proceso de evaluación de manera interconectada.

La visión constructivista es complementada desde los aportes de Piaget, Vygotski y Ausbel. Piaget, desde su teoría cognitiva, por los procesos de maduración físico y psicológico de los niños; Ausbel con el aprendizaje significativo, ya que se toman los conocimientos previos para construir los nuevos; el aprendizaje social de Vygotski, la zona del desarrollo próximo y la interacción con los participantes.

Además del modelo de aprendizaje experiencial que tienen en su núcleo la experiencia concreta y las conceptualizaciones abstractas, las cuales se transforman con la observación reflexiva y la experimentación activa relacionándose con los estilos de aprendizaje al implicar 4 momentos en la construcción del conocimiento (experimentar, reflexionar, pensar y actuar) sobre los que cada individuo elige preferentemente (Kolb & Yeganeh, 2009; citado por Martínez, *et al.*, 2014). Por lo que este modelo se le ha asociado con el aprendizaje de orden superior de acuerdo con la taxonomía de Bloom.

Tabla 2. Taxonomía de Bloom

Habilidades de pensamiento de Orden Superior (HOTS)	
Crear	Diseñar, <u>construir</u> , planear, producir, idear, trazar, elaborar.
Evaluar	Revisar, formular hipótesis, criticar, experimentar, juzgar, probar, detectar, monitorear
Analizar	Comparar, organizar, deconstruir, atribuir, delinear, encontrar, estructurar, integrar
Aplicar	Implementar, desempeñar, usar, ejecutar.
Comprender	Interpretar, resumir, inferir, parafrasear, clasificar, comparar, explicar, ejemplificar.
Recordar	Reconocer, listar, describir, identificar, recuperar, denominar, localizar, encontrar
Habilidades de Pensamiento de Orden Inferior (LOTS)	

Fuente: Elaboración propia a partir de Churches, 2013.

El modelo de *Flipped Classroom* abarca las distintas fases y niveles de la taxonomía de Bloom, con el trabajo fuera el aula "*ejercita las tres primeras, esto es, conocimiento, comprensión y aplicación (habilidades o procesos cognitivos considerados de orden inferior) y en la propia clase trabaja los procesos cognitivos de mayor complejidad, esto es, el análisis, la evaluación y la creación*" (Bloom y Krathwohl, 1956; citado por Albaladejo, 2016, p. 1470).

En este sentido, la metodología constructivista traza sus objetivos, métodos y evaluación, tomando en cuenta los antecedentes del alumnado (conocimientos previos y formas de aprendizaje), a partir de ello vienen las estrategias de trabajo, en donde los contenidos de cada tema se evalúan de acuerdo a la cantidad, la secuencia en que se presentan y el tiempo que requiere su enseñanza, buscando metodologías adecuadas para que el estudiante aprenda, por lo que pueden darse con trabajo en grupos o de manera individual.

Ventajas y desventajas identificadas del aula invertida

Los estudios realizados sobre las aplicaciones de esta metodología han tenido como resultados una mejora en el rendimiento académico del alumnado, tangible en las calificaciones obtenidas en los exámenes, prácticas de laboratorio y en la adquisición de competencias para trabajar en equipos, también en indicadores de participación tanto individual como grupal (Fidalgo, *et al.*, 2020). Un panorama sobre las ventajas que algunos autores atribuyen a esta metodología están las siguientes:

Tabla 3. Ventajas asociadas al aula invertida

Según Fidalgo y colaboradores (2020)	Según Bergmann y Sams (2012)
<ul style="list-style-type: none"> -Se produce un aprendizaje entre iguales. -Aumento de las interacciones entre el alumnado. -El alumno crea recursos de conocimiento, tanto en la lección en casa como en los deberes en clase. -El alumno genera lecciones aprendidas a partir de su propia experiencia de aprendizaje -Se incrementan los debates y se intercambian más mensajes durante la cooperación. -Se utilizan capacidades cognitivas de nivel superior. -Aumenta la demanda de retroalimentación educativa por parte del alumnado -Aumenta la asistencia a clases -Aumentan las responsabilidades individuales durante el trabajo en equipo. -Aumentan las actividades cooperativas entre los componentes del equipo de trabajo. -La acción de liderazgo en los equipos de trabajo es distribuida y se realiza con valores éticos y morales. 	<ul style="list-style-type: none"> -Incrementa el compromiso del alumnado porque éste se hace corresponsable de su aprendizaje y participa en él de forma activa mediante la resolución de problemas y actividades de colaboración y discusión en clase. -Permite que los alumnos aprendan a su propio ritmo, ya que tienen la posibilidad de acceder al material facilitado por el profesor cuándo quieran, desde donde quieran y cuantas veces quieran. -Favorece una atención más personalizada del profesor a sus alumnos y contribuye al desarrollo del talento. -Fomenta el pensamiento crítico y analítico del alumno y su creatividad. -Mejora el ambiente en el aula y la convierte en un espacio donde se comparten ideas, se plantean interrogantes y se resuelven dudas, fortaleciendo de esta forma también el trabajo colaborativo y promoviendo una mayor interacción alumno-profesor. -Al servirse de las TIC para la transmisión de información, este modelo conecta con los estudiantes de hoy en día, los cuales están acostumbrados a utilizar Internet para obtener información e interacción. -Involucra a las familias en el proceso de aprendizaje.

Fuente: Elaboración Propia a partir de Fidalgo et al., 2020, p. 4; y Albaladejo, 2016, p. 1469.

Por otra parte, también existen desventajas asociadas a esta metodología de trabajo para estudiantes y docentes. En el caso de los alumnos y alumnas, se encuentran las barreras de acceso a quienes no tienen equipo de cómputo y/o internet; el tiempo que implica el trabajo en casa frente a la pantalla que puede ir en detrimento de las horas de esparcimiento y la convivencia con otras personas; además, del compromiso de la o el estudiante a realizar las labores fuera del aula; de lo contrario no se tendrá el éxito esperado en las clases. Finalmente, es importante resaltar que no todos los alumnos y alumnas tienen la capacidad de aprender y trabajar de forma autónoma.

Para los profesores entre las desventajas están las horas de trabajo fuera del salón de clases implicadas en la preparación de materiales como son las grabaciones y la edición de videos, lo que puede ser una carga abrumante para el profesor cuando se trabaja de manera aislada, por lo que este tipo de materiales requiere de trabajo conjunto de distintos profesionales como diseñadores y programadores (Albaladejo, 2016).

Conclusiones

Flipped Classroom es una muestra de la innovación docente y de cómo el profesorado puede apropiarse de la tecnología en mejora del proceso enseñanza-aprendizaje; muestra, por otra parte, cómo el actual modelo tecnológico implica que tanto el alumnado como el profesorado desarrollen y cuenten con competencias digitales.

En este tipo de prácticas pedagógicas no cabe la improvisación, se requiere de largas horas de planeación y de preparación de materiales, lo que puede representar una carga abrumadora para un o una docente, cuando es él o ella quien realiza todo el trabajo; sin embargo, por la versatilidad de recursos de calidad que se pueden encontrar en internet, en muchas de las ocasiones basta con buscar buenos materiales que están ya contruidos para crear clases creativas y enriquecedoras.

Para el alumnado esta metodología puede representar grandes ventajas por la posibilidad de ver cuantas veces sea necesario una clase o un recurso hasta poder comprenderlo. Sin duda, *Flipped Classroom* es un modelo que se irá adoptando en los distintos niveles educativos por las bondades que ofrece, además se ajusta a las formas de enseñanza que predominarán en las instituciones educativas.

Como docentes, la innovación y la creatividad siguen siendo dos armas centrales en este paradigma de la información y de la comunicación, en donde el conocimiento por sí mismo no basta, es necesario combinar el conocimiento con el uso de herramientas que permitan un aprendizaje lúdico, significativo y que motive a los alumnos y alumnas a seguir explorando, reflexionando y evaluando la información que se le proporciona.

Referencias

- Aguilera, C., Manzano, A., Martínez, I., Lozano, M. & Casiano, C. (2017). El modelo Flipped Classroom. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, Vol. 4, Núm. 1, pp. 261-266.
- Albaladejo, B. (2016). *Acerca de la utilidad del aula invertida o Flipped Classroom*. En: Tortosa, M., Grau, S. & Álvarez, J. (Coords.). *XIV Jornadas de redes de investigación en docencia universitaria. Investigación, innovación y enseñanza universitaria: enfoques pluridisciplinarios*, (pp. 1466-1480). España: Universidad de Alicante
- Baro, A. (2011). Metodologías activas y de aprendizaje por descubrimiento. *Revista digital innovación y experiencias educativas*, Vol. 7, Núm. 40, pp. 1-11.
- Bergmann, J. & Sams, A. (2012). *Dale la vuelta a tu clase. Lleva tu clase a cada estudiante, en cualquier momento y en cualquier lugar*. España: International Society for Technology in Education.
- Cabero, J. (1994). Nuevas Tecnologías, comunicación y educación. *Comunicar*. Núm. 3, pp. 14-25.
- Churches, A. (2009). Taxonomía de BLOOM en la era digital. Obtenido de: <https://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/TaxonomiaBloomDigital.pdf>.
- Fidalgo, A., Sein, M. & García, F. (2020). Ventajas reales en la aplicación del método de Aula Invertida-Flipped Classroom (Versión 1). *Zenodo*. Recuperado de: <https://doi.org/10.5281/zenodo.3610578>.
- Lage, M., Platt, G. & Treglia, M. (2000). Inverting the classroom: A gateway to creating an inclusive learning environment. *The Journal of Economic Education*, Vol. 31, Núm. 1, pp. 30-43.

- Martínez, W., Esquivel, I. & Martínez, J. (2014). Aula invertida o modelo invertido de aprendizaje: Origen, sustento e implicaciones. En: Esquivel, I. (Ed.), *Los Modelos Tecno-Educativos, revolucionando el aprendizaje del siglo XXI*, (pp. 143-160). Veracruz: DSAE-Universidad Veracruzana.
- Monroy, M. & Monroy, P. (2019). El aula invertida versus método tradicional: En la calidad del aprendizaje The Flipped classroom versus traditional method: On the quality of learning. *Revista Electrónica sobre Tecnología, Educación y Sociedad*, Vol. 6, Núm. 11. Recuperado de: <https://www.ctes.org.mx/index.php/ctes/article/view/692>.
- Ortiz, D. (2015). El constructivismo como teoría y método de enseñanza. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, Núm. 19, pp. 93-110.
- Prieto, A., Barbarroja, J., Álvarez, S. & Corell, A. (2021). Eficacia del modelo de aula invertida (flipped classroom) en la enseñanza universitaria: una síntesis de las mejores evidencias. *Revista de Educación*, Núm. 391, pp. 391-476.
- Santiago, R. & Bárcena, E. (2016). El potencial del podcast como recurso didáctico para el desarrollo de las destrezas orales de segundas lenguas con dispositivos móviles. *Revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras*, Núm. 1, pp. 61-72.
- Vidal, M., Rivera, N., Nolla, C., Morales, I. & Vialart, M. (2016). Aula invertida, nueva estrategia didáctica. *Educación Médica Superior*, Vol. 3, Núm. 30, pp. 678-688.

La educación patrimonial desde el ámbito de la formación docente. Una propuesta en la Universidad Autónoma de Zacatecas, México

Irma Faviola Castillo Ruiz

Introducción

El patrimonio cultural material e inmaterial, así como el natural y mixto son clasificaciones oficiales determinadas por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO); pero, además se conocen otras tipologías emergentes emanadas en diferentes entornos sociales y académicos, que en general son resultado de un proceso largo y complejo de construcción social que ha evolucionado en Occidente a lo largo de la historia.

A partir de ello se han enmarcado los referentes teóricos y conceptuales para el análisis del patrimonio, en donde los conceptos de memoria histórica y cultural, e identidad histórica y cultural, son sustanciales. Al mismo tiempo, en lo que respecta al patrimonio natural, se relaciona la expectativa social sobre la preservación de los recursos naturales para generar acciones que ayuden a atender el problema de la crisis climática, y con ello fortalecer la transición ambiental como un proceso necesario para la subsistencia de la humanidad.

El análisis del patrimonio, por esta razón, no debe circunscribirse al simple reconocimiento limitado a las expresiones culturales o estéticas más significativas de las sociedades, oficializadas como bienes culturales o naturales mediante las políticas del Estado. Por lo contrario, la revisión de la función social del patrimonio debe ir más allá, y trascender en el sentido más profundo y social de otros bienes que, a pesar de su sencillez, tienen un gran valor para la comprensión de los procesos históricos de las comunidades.

En lo que respecta a los avances teóricos y metodológicos del estudio del patrimonio, de igual forma, se debe ampliar la perspectiva de análisis hacia la construcción de interpretaciones y teorías, y a la revisión permanente de su evolución semántica desde un enfoque multidisciplinar e interdisciplinar. Aparte de estos temas especializados, es fundamental fortalecer en los sistemas educativos los modelos estructurales para ampliar los recursos pedagógicos que enriquezcan la interpretación, valoración y aprovechamiento social del patrimonio.

En este trabajo el objetivo se centra en reconocer la importancia de la educación patrimonial en el Sistema Educativo Mexicano (SEM) y en la formación docente en el nivel de posgrado, y analizar cómo fortalecer este tema en los sistemas y procesos de enseñanza-aprendizaje. Mediante una metodología cualitativa-descriptiva, se toma como caso de análisis el Programa de la Maestría en Educación y Desarrollo Profesional Docente (MEDPD), de la Universidad Autónoma de Zacatecas "Francisco García Salinas" (UAZ), en el estado de Zacatecas, México. Este posgrado es de tipo profesionalizante, y desde el año 2020 pertenece al Sistema Nacional de Posgrados (SNP), del Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnología (CONAHCYT).

Como parte del currículo de este posgrado se imparte un Seminario de tipo disciplinar denominado "Comunicación y educación patrimonial", el cual se adscribe a la Línea de Investigación e Incidencia Social (LIES) "Cultura y Comunicación". Mediante este Seminario se pretende proporcionar al alumnado los conocimientos y las herramientas para dimensionar y reconocer el valor educativo y social del patrimonio cultural, natural y mixto; incluso, se analizan otras tipologías emergentes, para que tengan la capacidad de implementar acciones pedagógicas desde la comunicación y la educación patrimonial.

La base teórica y conceptual para este análisis es la educación patrimonial, como una vertiente teórico-metodológica de los estudios del patrimonio. El eje de problematización central a seguir es la

reflexión sobre cuál es la importancia de la educación patrimonial, y qué impacto tiene para la formación docente, de tal manera que puedan fortalecer sus metodologías y estrategias didácticas en el trabajo cotidiano. El planteamiento hipotético se esboza sobre la idea de que este tipo de Seminarios en el marco del currículo de un posgrado de profesionalización docente son necesarios y positivos para innovar los modelos de enseñanza-aprendizaje desde y hacia el patrimonio.

Perspectiva histórica de la noción del patrimonio

Para que el alumnado, que se profesionaliza en la docencia comprenda la importancia del patrimonio, es fundamental que reconozca, *grosso modo*, el proceso histórico de la construcción social del patrimonio. La historia del patrimonio es extensa; no obstante, el concepto de 'patrimonio' es relativamente nuevo, integrado a los discursos oficiales a inicios del siglo XX. Por esta condición, es igual de importante entender el concepto de 'patrimonialización', el cual se refiere a los procesos de selección, puesta en valor, apropiación, investigación, gestión, protección, salvaguardia y difusión de los bienes culturales que son considerados con valor significativo (Castillo, 2014).

El proceso constructivo del patrimonio responde a diferentes etapas históricas, de ahí que es necesario entender que las maneras de vivir, usar, producir y consumir el patrimonio van evolucionando con el paso del tiempo, y según las condiciones sociales, económicas, etc. En Occidente la noción semántica del patrimonio está vinculada con la esencia del monumento como receptáculo de la memoria.

Desde la Época Antigua (siglos I-IV), las culturas clásicas griega y romana resguardaron objetos que consideraron valiosos por ser representativos de su historia; la construcción de monumentos surgió, precisamente, para conmemorar los sucesos relevantes, o para preservar los atributos de las divinidades. La memoria, en consecuencia, como Pierre Nora (1997) lo propuso, se materializa en lugares y objetos con valor simbólico.

Durante la Edad Media (siglos V-XV), la filosofía de la religión católica predominó en el mundo occidental; por consecuencia, también influyó en la cultura y en la valoración de los vestigios materiales de las sociedades (Chastel, 1997). El inicio de la Época Moderna (siglos XV-XVIII) cambió la forma de construir el valor de los objetos culturales. En el Renacimiento (periodo de transición entre la Época Antigua y la Moderna, en los siglos XV y XVI) florecieron los principios científicos del Humanismo como una filosofía que estableció la nueva concepción de la humanidad y su relación con el mundo, y el coleccionismo fue un factor importante para la patrimonialización (Chastel, 1997; Ballart, 1997).

El siglo XVI trajo consigo el proceso que dio origen a la llamada 'globalización', resultado de las políticas de expansión de las monarquías europeas que ocuparon los territorios americanos. Durante el siglo XVII se consolidó la expansión geográfica, y con ese proceso aumentó la diversidad de colecciones de objetos que dieron lugar a los gabinetes de rarezas o maravillas que serían el antecedente de los museos (Fernández, 1988).

Con la Ilustración en el siglo XVIII, se apremió a la ciencia y la razón como principios ideológicos que predominaron la vida de Occidente (progreso, comunicación y razón), por lo cual el arte y la ciencia definieron el valor de los objetos (Ballart, 1997; González-Varas, 2006). El fin de esta época lo marcó la Revolución Francesa en 1789, como un hecho histórico que representó el surgimiento moderno del patrimonio como categoría cultural e histórica, al tomar los bienes de la monarquía como bienes de interés público, por lo tanto, de la nación y del pueblo (Ballart, 1997).

El advenimiento del Estado-nación durante el siglo XIX, llamado el siglo de los nacionalismos, produjo la reconfiguración de las identidades culturales e históricas de las comunidades nacionales (Anderson, 1997). En el caso de América, los bienes culturales que otrora fueron símbolo de la monarquía española, al lograrse las independencias de los países, fueron desaprobados por las nuevas Repúblicas. En consecuencia, las primeras políticas públicas de la

cultura y de la educación fueron encausadas a la construcción de las identidades nacionales, y en gran medida se buscó la valorización de la grandeza de las culturas prehispánicas por medio de la conservación de sus monumentos (Díaz-Berrio, 1976).

En Europa durante esta época surgieron los estilos *revivals* en el arte, por lo cual tuvieron lugar los estilos del neoclásico, neogótico, etc., condición que benefició la valoración y recuperación de los bienes arquitectónicos, escultóricos, etc., de la Época Antigua y de la Edad Media. Los arquitectos y restauradores se especializaron en estas áreas, y la disciplina de la restauración se fortaleció con nuevos principios técnicos y teóricos (Patteta, 1997; González-Varas, 2006).

En ese proceso surgió un movimiento importante que propició la valoración del patrimonio: el Romanticismo. Al mismo tiempo, se desarrolló el urbanismo como una disciplina que permitió pensar a las nuevas ciudades bajo los principios del desarrollo territorial, pero que incluyó la restauración de monumentos y edificios antiguos (Patteta, 1997; González-Varas, 2006).

La expansión del ferrocarril durante el siglo XIX fue un factor que permitió a la burguesía realizar viajes de ocio, y así comenzó el turismo. Esta actividad tiene relación estrecha con el reconocimiento del patrimonio como lugares de la memoria y de gran valor histórico. De forma paralela, la museografía y la museología aparecieron como disciplinas teóricas y prácticas para mejorar los museos originados a partir de las antiguas colecciones. Los primeros en aparecer fueron los llamados museos nacionales, como parte de las políticas culturales de los Estados-nación (Ballart, 1997; Fernández, 1988).

En contraste, durante la Época Contemporánea (siglos XX y XXI) se observaron muchas transformaciones, lo cual trajo un fervor nacionalista generado desde los movimientos revolucionarios armados y sociales, en particular, en América Latina. Los países preservaron y ampliaron sus bienes culturales para reforzar las identidades nacionales, por lo cual comenzaron a crearse nuevas legislaciones para la protección de los bienes culturales.

La Primera Guerra Mundial, por otra parte, tuvo un impacto que afectó a los monumentos y a las ciudades en muchos países de Europa; esto originó los primeros movimientos internacionales proteccionistas, cuyos principios se plasmaron en la *Carta de Atenas* de 1931. Después, la Segunda Guerra Mundial tendría sus propias repercusiones, por lo cual surgió la *Carta de Venecia*, en 1965 (Secretaría de Asentamientos Humanos y Obras Públicas (SAHOP), 1982).

Después de la Segunda Guerra Mundial, el suceso que marcó la historia contemporánea del patrimonio fue la fundación en 1945 de la principal institución que desde entonces es responsable de regular y fomentar la investigación, protección, gestión y difusión de los patrimonios de las naciones: la UNESCO, que es un organismo dependiente de la Organización de las Naciones Unidas (ONU).

En el caso de México, como el de otros países de América, la noción del patrimonio conformado por objetos de valor cultural e histórico se puede explicar desde el siglo XVIII, pero fue durante el siglo XIX cuando adquirió mayor relevancia. No obstante, fue durante el siglo XX cuando amplió su noción y valor. El parteaguas fueron los movimientos armados que se vivieron con la Revolución de 1910, pues perpetraron la destrucción y pérdida de muchos bienes culturales (Lombardo de Ruiz, 1985).

A partir de esas condiciones el Gobierno mexicano generó acciones precisas para la protección y rescate de los bienes culturales, y se formularon Leyes y fortalecieron las instituciones. Una acción central fue la fundación en 1939 del Instituto Nacional de Antropología e Historia (INAH) (Olivé & Cottom, 2003). De manera paulatina, en cada estado de la República decretaron sus propias Leyes y crearon sus instituciones locales, de tal manera que se extendió la estructura oficial e institucional de protección del patrimonio en todo el país.

En el siglo XXI los retos del patrimonio van más allá de la simple protección. Es necesario formular proyectos de innovación en donde se involucre a la sociedad y participen distintos grupos de profesionales, ya que el patrimonio no solo sirve para promover sitios

de interés turístico. Aunque ya se ha comenzado, es urgente avanzar en la alfabetización cultural de cómo valorar y usar mejor los bienes patrimoniales según su contexto, y para ello es esencial la educación patrimonial. Si se logra esto, se obtendrán mayores beneficios que respondan al desarrollo social sustentable. En varios países de Europa y en otros de América Latina, desde hace por lo menos dos décadas ya se han vislumbrado muchos avances.

La propuesta es contribuir a una nueva patrimonialización a través de la alfabetización cultural y patrimonial, y para ello hay que involucrar no solo a los científicos y científicas sociales del área de la Historia, Antropología, Etnografía, Historia del arte, Restauración, etc., si no al sector docente de todos los niveles, tanto de tipo público como privado, y a las y los agentes educativos.

El marco histórico, conceptual y teórico para el análisis del patrimonio es otro elemento epistemológico relevante; sin estos principios se carecería de fundamentos para su estudio, conservación y difusión. Las bases conceptuales de la noción del patrimonio, como se entiende en la actualidad, aparecieron con el término de 'bien cultural', el cual ha sido empleado para definir a todos aquellos objetos, lugares y expresiones culturales que son considerados valiosos o significativos de una sociedad (Castillo, 2014).

Los antecedentes del concepto de patrimonio como 'bien cultural' fueron definidos por primera vez por la UNESCO en la *Convención de La Haya* en 1954, relacionado con la protección de los bienes en contexto de conflicto armado (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), 1954). El término de patrimonio cultural ha evolucionado, pero desde la primera década del siglo XX se incluyó de manera paulatina en las legislaciones, y motivó la creación de nuevas instituciones para su investigación y protección.

No está de más reafirmar que los objetos y lugares más antiguos relacionados con el patrimonio son los monumentos y los museos. En el caso de los museos, desde que se convirtieron en instituciones públicas han proliferado al servicio de la sociedad, aunque también

hay museos privados que muestran sus colecciones a todo tipo de público. Durante el siglo XXI el concepto de patrimonio material, inmaterial, natural, mixto, y todas aquellas variantes emergentes, está asimilado como parte del discurso social, cultural, político y educativo en todo el mundo, pero aún hay retos que deben superarse para hacer más provechoso su acceso, utilidad y disfrute.

La educación patrimonial: perspectivas para la investigación y comunicación del patrimonio

Enseñar con el patrimonio, o por medio del patrimonio, no es una condición novedosa si se piensa que a lo largo de la historia de la educación se han usado, por ejemplo, los mapas, los monumentos históricos, espacios naturales, etc., para enseñar sobre Historia, Ciencias Sociales, Geografía, Ciencias Naturales, entre otras asignaturas.

La perspectiva novedosa del tema surge cuando se propone enseñar y educar para el patrimonio mediante estrategias específicas dentro de un modelo educativo o didáctico que contempla al patrimonio como elemento central, y que ayuda no solo a que las personas obtengan conocimientos en el marco de la educación formal, sino que traspasa el espacio no formal y el informal.

Con tales principios teóricos y metodológicos la educación patrimonial se plantea como un paradigma educativo destinado al aprendizaje por medio del patrimonio y hacia el patrimonio. Los antecedentes de esta necesidad educativa se pueden vislumbrar en los principios de la *Carta de Atenas* de 1931. En este documento internacional la Convención de expertos manifestó su convencimiento

"de que la mejor garantía de conservación de monumentos y de las obras de arte proviene del afecto y del respeto del pueblo, y considerando que estos sentimientos pueden ser notablemente favorecidos por una acción adecuada de los poderes públicos, emite el voto de que los educadores dediquen todo su cuidado para habitar a que la infancia y la juventud se abstengan de todo acto que pueda degradar a los monumentos y los guíen para que entiendan su significado y se interesen, en forma más general, por la protección de los testimonios de toda civilización" (Gómez, 2009, p. 50).

La *Carta de Atenas* estableció la pauta para que, mediante la educación, la infancia y la juventud desarrollaran la parte afectiva, incluso sentimental o emotiva, que permitiera la conservación de los monumentos y de las obras de arte, ya que durante esa época esa era la noción que prevalecía de los bienes patrimoniales. Sería el Estado el responsable de promover por medio de la educación la conservación de tales bienes, y el sector docente quien debería llevar a cabo la labor educativa para su conservación. En el principio universal de esto subyace la idea de que 'nadie ama y conserva lo que no conoce.'

Otro documento internacional que influyó en el tema durante la segunda mitad del siglo XX, fue la *Convención sobre la protección del patrimonio mundial, cultural y natural* emitida por la UNESCO en 1972, pues en ella se retomó de manera más precisa el tema de la educación. Los Estados Partes de la UNESCO que firmaron esta *Convención*, se obligaron a implementar programas educativos en los términos de que: *"por todos los medios apropiados, y sobre todo mediante programas de educación y de información, harán todo lo posible por estimular en sus pueblos el respeto y el aprecio del patrimonio cultural y natural"* (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), 1972, Artículo 27).

A partir de esta *Convención* se observan varios cambios en comparación con la *Carta de Atenas*, pues entre ambos documentos internacionales existen 41 años de diferencia; por lo tanto, permite hacer una lectura de la transición que se dio en cuatro décadas sobre

la percepción del patrimonio. En la *Convención* de 1972 se habla de programas educativos, lo cual es indicio de que no solo se pensó en fomentar la valoración del patrimonio mediante la educación en general, sino que se consideró necesario tener estructuras educativas concretas y con objetivos bien establecidos.

En cuanto a los medios para lograrlo, en la *Convención* de 1972 no se limita a medios específicos, sino que se deja abierta la posibilidad de todos los recursos que sean apropiados para los fines establecidos. Además, se habla no solo de educación, sino que se amplía también hacia la 'información', es decir, se orienta a un sentido más amplio que involucra la comunicación del patrimonio, pensando en la difusión del mismo no solo para fines turísticos, pues se toma en cuenta que para esa época hubo un crecimiento importante de los medios masivos de comunicación.

Por lo que respecta a quién se dirigen los programas educativos, la *Convención* de 1972 no se limita a la infancia y a la juventud, como en la *Carta de Atenas*, sino que considera el concepto de los "pueblos", de ahí que se infiere la diversidad de personas que integran una sociedad. Asimismo, advierte la importancia del "respeto y el aprecio", mientras que en la *Carta de Atenas* se hablaba "del afecto y del respeto". En ambos casos se precisa que el respeto es un valor fundamental para lograr todo lo demás, como sería la valoración, cuidado, conservación, etc. Por último, en la *Convención* de 1972 la noción de patrimonio se amplió a lo cultural y lo natural, en tanto que la *Carta de Atenas* solo se limitaba a los monumentos y las obras de arte.

A partir de estos documentos internacionales se considera que la evolución del concepto de patrimonio trajo consigo la necesidad de involucrar a la educación para su valoración y conservación. Empero, una revisión sobre este asunto lleva a conocer que, si bien estos documentos marcaron una pauta trascendental, en Brasil ya durante los años sesenta del siglo XX se proponía a la educación como un recurso necesario y una oportunidad para valorar el patrimonio y educar para el patrimonio.

Durante los años sesenta del siglo XX, como lo advierten Fontal e Ibañez-Etxeberria (2017), se pueden citar en Brasil los primeros antecedentes del concepto de educación patrimonial. El pensamiento pedagógico de Paulo Freire fue de suma importancia al promover a través de la pedagogía crítica, entre otras cuestiones, el valor de la cultura; se asume que el patrimonio tendría la misma importancia por ser evidencia de la cultura. Para el filósofo y pedagogo brasileño, la educación implica tener en cuenta las identidades culturales en los procesos pedagógicos, de ahí que la interculturalidad fue uno de sus planteamientos de la ‘pedagogía de la esperanza’, y consideró necesario reconocer la otredad.³

La herencia intelectual freireana contribuyó a forjar modelos de actuación educativa que tomaron en cuenta la cultura y el patrimonio como recurso didáctico, pero bajo un paradigma de la pedagogía libertadora (Gedeon, 2014; Santos, 2021). En este proceso fue crucial que el Gobierno brasileño apoyara a través del Instituto del Patrimonio Histórico y Artístico Nacional (IPHAN), fundado desde 1937 (Instituto del Patrimonio Histórico y Artístico Nacional (IPHAN), 2023, agosto 29).

Con el apoyo del IPHAN, en 1999, María de Lourdes Parreiras Horta, Evelina Grunberg y Adriane Queiroz Monteiro publicaron la *Guía Básica de Educación Patrimonial*, la cual influyó en la manera de percibir la cultura, la identidad y el patrimonio con un reconocimiento de las culturas populares brasileñas, y con una fuerte atención a la educación desde los museos y el patrimonio edificado (Parreiras, Grunberg & Queiroz, 1999).

³ Los complicados cambios políticos y sociales del mundo durante los años sesenta del siglo XX, y en particular en América Latina, marcaron el pensamiento de Freire sobre la educación, al considerar que el reconocimiento y el autoreconocimiento cultural facilitarían la conciencia social y la democratización de la educación, no solo en Brasil, sino en América. Obras como *La educación como práctica de la libertad* (1965), *Pedagogía del oprimido* (1967), y *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural* (1969) fueron una primera aportación. En la segunda etapa de su producción intelectual, Freire desarrolló una propuesta filosófica y pedagógica para enfrentar los retos del mundo neoliberal que recrudecía la desigualdad social, lo cual dejó plasmado en obras como *Pedagogía de la esperanza* (1993), *Carta a quien pretenda enseñar* (1994), *Cartas a Cristina* (1996), *Política y educación* (1996), *Pedagogía de la autonomía* (1996), *La educación en la ciudad* (1997), y *A la sombra de este árbol* (1998), mismas que dejarían una huella a seguir en el mundo de la pedagogía (Estupiñán & Agudelo, 2008).

En esta *Guía* la educación patrimonial se definió como *“un proceso permanente y sistemático de trabajo educacional, centrado en el Patrimonio Cultural como fuente primaria de conocimiento y enriquecimiento individual y colectivo”*. Además, señala que *“es un instrumento de “alfabetización cultural” que posibilita al individuo hacer una lectura del mundo que lo rodea, llevándolo a comprender el universo sociocultural y la trayectoria histórico-temporal en la que está inserto”*⁴ (Parreiras, Grunberg & Queiroz, 1999, p. 4).

Debido a la trayectoria de Parreiras Horta como museóloga, fue la coordinadora central de la *Guía Básica de Educación Patrimonial*, y a ella se debe la inclusión del concepto de educación patrimonial en Brasil. Los inicios fueron en el marco del “I Seminario sobre el uso educativo de museos y monumentos”, coordinado en 1983 en el Museo Imperial, en Petrópolis, Río de Janeiro, en donde aplicaron modelos de trabajo previamente desarrollados en Inglaterra sobre el uso educativo de museos y monumentos (Boamorte de Matos, 2013).

La investigación sobre la genealogía conceptual de la educación patrimonial puede seguir muchos caminos, y seguramente todavía hay mucho por descubrir. Bajo esta óptica, puede pensarse que en cada país podrán identificarse procesos que iluminan la explicación sobre la manera en cómo inició, y cómo ha evolucionado hasta alcanzar hoy la condición, en su generalidad aceptada, de disciplina científica. Pero, mientras esto ocurría en Brasil, en Europa y desde la UNESCO también se trabajó para avanzar en el tema de la educación y su vínculo con el patrimonio.

En 1998, el Consejo de Europa emitió la “Recomendación (98) 5 del Comité de Ministros a los Estados Miembro de la UNESCO relativa a la Pedagogía del Patrimonio”. En este documento se definió a la educación patrimonial como *“un enfoque de enseñanza basado en el patrimonio cultural, que incorpora métodos educativos activos, enfoques transversales, una asociación entre los campos de educación y la cultura y que emplea la más amplia variedad de modos de comunicación y expresión”*⁵ (Jagielska-Burduk & Stec, 2019, p. 4).

4 Traducción de la autora.

5 Traducción de la autora.

Uno de los criterios esenciales de la *Recomendación del Comité de Ministros*, fue que la educación sobre el patrimonio observa diversos niveles, por lo cual es necesario un enfoque transversal. Por esta razón, apunta la necesidad de aportar “*medidas legislativas, reglamentarias, administrativas, financieras y de otro tipo apropiadas para iniciar y desarrollar actividades de educación patrimonial y promover la conciencia patrimonial entre los jóvenes*” (Jagielska-Burduk & Stec, 2019, p. 4).

Adicional a esto se aportaron ideas para la implementación de la educación patrimonial, y los señalamientos sobre la necesidad de que las y los docentes reciban capacitación, así como lo oportuno que sería ampliar ambientes de aprendizaje basados en el intercambio de ideas y conocimientos a través de cursos para la formación teórica y práctica de docentes, así como de profesionales del área de la cultura.

En cuanto a los avances en los países europeos, en España, al igual que en Brasil, de forma contemporánea aparecieron las primeras aportaciones sobre la educación patrimonial, pero que aún no tenía carácter epistemológico ni metodológico propio. Fontal e Ibañez-Etxeberria (2017) señalan que en 1998 Antonio Colom fue uno de los primeros investigadores en hacer referencia a ello al abordar el tema de la educación ambiental y la conservación del patrimonio, y plasmó su idea de educación patrimonial como: “*la acción educativa sobre los bienes colectivos que nuestra generación posee; bienes heredados o adquiridos, pero que queremos mantener y conservar, puesto que los dotamos de valor, o los consideramos como un valor en sí mismo*” (Colom, 1998, p. 129; citado en Fontal & Ibañez-Etxeberria, 2017, p. 187).

Posterior a esta aportación, un año después, en 1999 en España tendría su primera aparición la educación patrimonial como concepto expuesto por Antonio Bardavio en su tesis doctoral sobre la arqueología prehistórica en la enseñanza obligatoria del Estado español (Bardavio, 1999; citado en Fontal & Ibañez-Etxeberria, 2017). Este autor llevaría un paso adelante en la configuración conceptual del término, para avanzar de lo puramente didáctico del patrimonio en asignaturas de

Artes o Ciencias Sociales hacia la comprensión de que la educación debería integrar al patrimonio como objeto de conocimiento y transmisor de conocimientos. En esta línea contribuyeron en los años siguientes investigaciones como la de González y Pagés (2003), y González (2006).

En el siglo XXI se fortaleció el giro conceptual y pedagógico a nivel internacional, lo cual condujo a dar mayor atención al tema educativo del patrimonio, se ampliaron las líneas de investigación, políticas gubernamentales y actividades pedagógicas. En este rubro, el Consejo de Europa y la Comunidad Europea, desde inicios del siglo proyectaron políticas tendientes a fortalecer la educación patrimonial y, quizás por una tradición académica europeizante, estas políticas se fueron afianzando como referentes para muchos países de América Latina.

Uno de los más recientes documentos en donde se trata el tema de la educación patrimonial en Europa es el *Convenio Marco del Consejo de Europa sobre el valor del patrimonio cultural para la sociedad*, avalado en 2005 en la ciudad de Faro, Portugal, por lo que es conocido también como el *Convenio de Faro*. En este documento se propuso colocar como epicentro de acción al patrimonio como factor cultural de unión entre las sociedades, y se contempló situar a las personas en el centro de la definición del patrimonio cultural, de tal efecto que la educación patrimonial se propone como un medio para lograr la paz y el diálogo interpersonal e intercultural, necesarios para prevenir conflictos y lograr la convivencia de comunidades multiculturales (Jagielska-Burduk & Stec, 2019).

Además del carácter geopolítico que conlleva, se considera en este *Convenio de Faro* la importancia de la educación, el fomento a la formación y la investigación del patrimonio. Señala que se debe: "*facilitar la inclusión de la dimensión del patrimonio cultural en todos los niveles de la educación, no necesariamente como un tema de estudio en sí mismo, sino como una fuente fértil para estudios en otros temas*" (Jagielska-Burduk & Stec, 2019, p. 5). De ser así, como contenido el patrimonio ha de ser previsto en las asignaturas escolares, por lo que

debe ser un tema para la formación de las y los docentes, así como para las y los profesionales especialistas en patrimonio.

La interculturalidad es un motivo social, incluso político, para desarrollar la educación patrimonial, pues a través de la cultura y la valoración de la diversidad cultural se puede lograr la armonía social. Más de una década después de aprobado el *Convenio de Faro*, el Consejo de Europa emitió el *Manual del Plan de Acción del Convenio de Faro 2018-2019*, en el cual se desarrollaron los aspectos más puntuales de la educación sobre el patrimonio cultural. En dicho Manual la educación patrimonial (*Heritage education*) se define como aquella que:

“se refiere al desarrollo e implementación de actividades, planes de estudio y juegos educativos formales y no formales, diversos y creativos, para niños menores de 18 años, en consonancia con los principios del Convenio de Faro. Dicha acción se desarrolla a través de la participación activa y la cooperación entre los miembros de la comunidad, artesanos, niños, padres, educadores y administradores”⁶ (Consejo de Europa, 2018, p. 23).

La educación formal, no formal e informal son consideradas en estas acciones, para lo cual se establece la cooperación, la inclusión y la participación de todos los agentes sociales posibles. El profesorado es el elemento más relevante, dado que pone en práctica la actividad pedagógica y utiliza la creatividad y diversidad de estrategias. A partir de este escenario se han desplegado en el territorio europeo acciones prácticas dedicadas al apoyo de escuelas, cooperación, formación docente, investigación, extensión, promoción, intercambio de estudiantes de distintos países, y programas especiales para infantes y jóvenes, entre otras cuestiones.⁷

6 Traducción de la autora.

7 Para sistematizar desde las instituciones estas acciones se han formalizado programas que dan muestra de la sinergia entre el Consejo de Europa, la Unión Europea y la UNESCO, como son las “Jornadas Europeas del Patrimonio”, la creación de plataformas como “Europeana”, el proyecto “Enseñar la Memoria”, el programa “Itinerarios Culturales”, y el “Año Europeo del Patrimonio Cultural”, entre otros (Consejo de Europa, 2018).

Posterior a esto, una de las iniciativas más importantes ha sido incorporar la educación patrimonial al *Marco Europeo de Cualificaciones* establecido por el Consejo de Europa en 2017. Se espera que la conciencia patrimonial sea una competencia estandarizada en los sistemas educativos; ello permitiría que los Estados que integran la Unión Europea asuman de manera jurídica la responsabilidad de incluir la educación patrimonial como parte de sus sistemas educativos para lograr una conciencia patrimonial integrada a los conocimientos aprendidos (Jagielska-Burduk & Stec, 2019).

La UNESCO, por otra parte, señala la necesidad de educar para la conservación del patrimonio desde la perspectiva de la diversidad cultural. En la *Convención sobre la Protección y la Promoción de la Diversidad de las Expresiones Culturales* emitida en 2005, se establece la educación y sensibilización del público. Indica que se debe “*propiciar y promover el entendimiento de la importancia que revisten la protección y fomento de la diversidad de las expresiones culturales mediante, entre otros medios, programas de educación y mayor sensibilización del público*” (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), 2005, Artículo 10).

Para hacer un balance del impacto logrado, se reconoce que España es uno de los países europeos que más ha desarrollado políticas y acciones educativas para la educación patrimonial. Como en muchos países, durante el último tercio del siglo XX en las universidades se investigó sobre el uso del patrimonio para la enseñanza-aprendizaje de temas como la Historia, Arte, Ciencias Naturales, etc., de lo cual es evidencia la gran producción científica en tesis, libros y revistas académicas, pero no estaba muy difundido el término de educación patrimonial como tal. A partir de la primera década del siglo XXI se vislumbró la noción de educación patrimonial como un paradigma epistemológico educativo y social. La pionera en el tema fue Olaia Fontal Merillas, profesora de la Universidad de Valladolid.

Fontal estableció un nuevo horizonte al abordar el concepto de educación patrimonial en su disertación de tesis doctoral; así, la evolución semántica de la didáctica del patrimonio de los estudios

sobre museos fue sostenida como una propuesta de investigación científica (Fontal & Ibañez-Etxeberria, 2015; 2017). A partir de ello, Fontal lideró proyectos dedicados a promover la educación patrimonial, y entre 2009 y 2010 comenzó uno de los más importantes: el Observatorio de Educación Patrimonial de España (OEPE). En la actualidad el OEPE es un referente internacional para las acciones de catalogación, investigación, difusión y transferencia de información sobre educación patrimonial, tanto de España como del ámbito internacional (Fontal, 2018; Observatorio de Educación Patrimonial de España (OEPE), 2023, 10 abril).

El OEPE cuenta con un importante equipo de trabajo conformado por investigadores e investigadoras especialistas en distintos ámbitos relacionados con el patrimonio y la educación. Se ha conjuntado el trabajo del Observatorio con el Plan Nacional de Educación y Patrimonio (PNEyP) implementado en España durante los años ochenta del siglo XX. Ambos proyectos se han configurado como parte de la estructura española para la educación patrimonial.

A estas estrategias se suma la creación en 2014 de la Red Internacional de Educación Patrimonial (RIEP); asimismo, cinco ediciones del *Congreso Internacional de Educación Patrimonial* (CIEP),⁸ organizado por el OEPE en coordinación con el Instituto del Patrimonio Cultural de España, la Comunidad de Madrid, y la RIEP (Fontal, 2018). Fontal ha analizado una importante serie de temas relacionados con la educación patrimonial, y publicado en distintos medios y recursos, por lo cual su trabajo es un referente en España y en el ámbito internacional. Su aportación se traza en cuatro líneas: comunicación del patrimonio, didáctica del patrimonio, educación patrimonial y aspectos curriculares relacionados con el patrimonio, y la formación del profesorado (Fontal & Ibañez-Etxeberria, 2017).⁹

8 Ediciones del 2012, 2014, 2016, 2018 y 2022 (Congreso Internacional de Educación Patrimonial (CIEP), 2022).

9 Algunos de los trabajos de Fontal giran en torno a las condiciones en las que emana la educación patrimonial como disciplina (Fontal, 2003); la manera en la cual la educación patrimonial se ha configurado en Europa, y en especial en España, avizorando las posibles acciones y retos (Fontal, 2016). De manera adicional, ha realizado una cantidad sustancial de publicaciones en coautoría con investigadoras e investigadores del equipo del OEPE, sobre todo para la evaluación de programas y proyectos (Fontal & Ibañez-Etxeberria, 2015; Fontal & Ibañez-Etxeberria, 2017; Rivero, Fontal, Martínez & García, 2018; un balance

Fontal advierte que para la educación patrimonial es fundamental el sentido de la dimensión humana del patrimonio, y la correspondiente sensibilización social a partir de lo afectivo, incluso lo emotivo, para construir el valor identitario y cívico (Fontal, 2018).¹⁰ La educación puede ser con, para, desde y hacia el patrimonio. A partir de las fases evolutivas de la educación sobre el patrimonio, Fontal reconoce que la

“Educación desde y hacia el patrimonio o educación patrimonial [...], (implica) un paso más, parte de la propia idea de patrimonio — entendido a partir de un conjunto de procesos— para determinar fines educativos que tienen que ver con la conformación de procesos de patrimonialización e identidad” (Fontal, 2016, p. 432).

Los avances y propuestas conceptuales y de estudio se han ampliado, y en España también se pueden encontrar investigaciones que presentan otras vertientes, como las que conjuntan las áreas de la comunicación y la educación (Martín, 2012); e incluso, se proponen conceptos como la “edocomunicación” (Martín & Cuenca, 2015).

En América Latina la tendencia de la educación patrimonial ha transitado por igual manera en varias etapas. En la actualidad se identifican líneas de investigación sobre cómo educar para valorar el patrimonio, y educar con, para, desde y hacia el patrimonio. La revisión de la producción científica en cada país merece un estudio aparte, por lo que en ese trabajo solo se citan algunos trabajos representativos.

En Venezuela sobresalen las investigaciones realizadas por García (2007); en Brasil, Teixeira (2006) ha liderado una visible corriente académica que pone atención en los mecanismos para educar en y hacia el patrimonio. En Chile, el Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio ha impulsado el tema, derivado de lo cual

amplio de la producción puede verse en Fontal, 2018; otros temas relevantes son el arte y los museos desde la educación patrimonial. A esta vertiente se adhiere la producción de otros autores y autoras con investigaciones de casos sobre educación patrimonial, en especial en ciudades y en determinados niveles educativos; es el caso de Molina (2018), entre otros más.

¹⁰ Según su experiencia, es a partir de 8 modelos que se puede desarrollar la educación patrimonial: el modelo transmisivo, receptivo, conceptual, contextual, investigativo, procesal, constructivo y relacional (Fontal, 2016).

publicó la obra *Educación Patrimonial. Miradas y Trayectorias*, para promover por medio del Departamento de Estudios, Difusión y Educación Patrimonial, estrategias que coadyuven a profesionalizar y socializar la educación patrimonial (Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio, 2021); en ese mismo país, las reflexiones sobre el uso del patrimonio en la educación formal han sido expuestas por investigadores como Macarena y Ramírez (2014).

La investigación y desarrollo de la educación patrimonial en México y en el estado de Zacatecas

En lo que respecta a México, la educación patrimonial ha aparecido de manera paulatina. Al igual que en otros países, fue en los museos en donde comenzó a desarrollar matices pedagógicos.¹¹ No obstante, el patrimonio ha estado presente en la historia de la educación, pero su estudio vinculado con el tema de la educación surgió mediante investigaciones que tuvieron por objetivo analizar la importancia del patrimonio en los procesos de enseñanza-aprendizaje en niveles educativos específicos. Uno de los primeros trabajos fue el de Zermeño (2011), pero son abundantes las investigaciones que toman al patrimonio como objeto en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la Historia, Ciencias Naturales, Artes, entre otros.¹²

11 Alicia Martínez, investigadora del INAH adscrita al Museo Nacional de Arte Virreinal, de Tepotzotlán, México, ha fomentado esta línea de trabajo en los museos. En la conferencia titulada: *“Educación Patrimonial: un recuento para continuar. Conferencia dialógica”*, en el marco de la XVIII *Camarilla de Experiencias Educativas 2018. Educación Patrimonial*, explica cuál ha sido el proceso de implementación de la educación patrimonial, tanto en México como en otros países, pero con especial énfasis en el trabajo que se realiza en los museos (Instituto Nacional de Antropología e Historia (INAH), 2018, septiembre 5). El INAH es una de las instituciones mexicanas que más ha implementado políticas de educación patrimonial, prueba de ello es el encuentro anual de *Camarillas de Experiencias Educativas*, que organiza desde hace más de dos décadas.

12 Como evidencia de esto pueden revisarse las numerosas publicaciones que congregan los trabajos de investigadores e investigadoras en las ediciones de la Red de Especialistas en Docencia, Difusión e Investigación en Enseñanza de la Historia (REDDIEH); en las publicaciones resultado del Congreso Nacional de Investigación Educativa (CNI); o del Congreso Nacional de Investigación Educativa organizado por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE).

Hasta hace poco más de una década se tiene evidencia de que la educación patrimonial se convirtió en un tema de especial interés para el ámbito de la pedagogía, y poco a poco ha incursionado en otras áreas de las Ciencias Sociales. Valentina Cantón Arjona es la investigadora que destaca por su amplia producción académica al respecto (Cantón, 2013a; 2013b; 2013c; 2013d; 2013e), por lo cual se ha convertido en referente de este tema en el país.¹³

Cantón denota la importancia de la educación patrimonial como un arquetipo para “educar con y para el patrimonio”. En sus investigaciones analiza cómo ha sido la valorización del patrimonio y cómo se ha llevado a cabo en México desde diversas políticas educativas y culturales, y cuáles son los retos a enfrentar desde la multi, la inter y la transdisciplinariedad. En esa línea han surgido otros trabajos como el de Ocampo (2015); otras investigaciones colocan la mirada en cómo el patrimonio aparece en las políticas educativas y en los programas de formación docente para la Educación Básica en el SEM (Luna, Vicent, Reyes & Quiñonez, 2019).

Una tarea pendiente, a nivel institucional y político, es establecer a la educación patrimonial como una figura oficial dentro del SEM. En la *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos* (CPEUM) (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2023), en la *Ley General de Educación* (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2019), y en la *Ley General de Educación Superior* (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2021), se advierte la importancia de la cultura, la diversidad cultural y el patrimonio cultural y natural para la construcción de la identidad nacional en todos los niveles escolares, pero no se concibe al patrimonio como un objeto central de algún programa en específico.

A pesar de que México firmó su adhesión a las Convenciones más importantes de la UNESCO para la conservación del patrimonio, desde el marco legislativo e institucional hace falta mayor atención a la educación patrimonial. En cada estado de la República existen

¹³ Cantón es profesora investigadora de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) Unidad Ajusco, y del Colegio de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras, de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

algunas acciones según las políticas de cada Gobierno, pero no siempre con el modelo de la educación patrimonial. Por otra parte, en las universidades y en los centros de investigación (en su mayoría públicos) se generan líneas de investigación e intervención que contribuyen a evidenciar los problemas y a formular algunas respuestas, acorde con sus condiciones de gestión, vinculación y extensión social.

En el estado de Zacatecas el tema ha prosperado en concordancia con lo ocurrido a nivel nacional, y se han generado algunas acciones gubernamentales que inciden en la educación patrimonial. En la *Ley de Educación del Estado de Zacatecas* (Periódico Oficial del Estado de Zacatecas, 2014) se reconoce, al igual que en la legislación nacional, la importancia de la cultura y del patrimonio, pero nada se establece sobre programas educativos específicos.

Entre los años 2006 y 2007 se proyectó una Asignatura Estatal denominada *Patrimonio Cultural y Natural en el desarrollo artesanal de Zacatecas*, la cual se puede considerar como un prototipo de programa de educación patrimonial. Su implementación fue parte de un convenio entre el Gobierno del Estado de Zacatecas, dirigido por Amalia García Medina, y la Secretaría de Educación y Cultura de Zacatecas (SEC, ahora denominada SEDUZAC) (Secretaría de Educación y Cultura del Estado de Zacatecas (SEC) & Instituto de Desarrollo Artesanal de Zacatecas (IDEAZ), 2010).

El proyecto fue dirigido por Luis Manuel Aguayo Rendón, y se implementó a partir de 2008 en Secundarias Técnicas y Telesecundarias, en el marco del Plan Nacional de Estudios de Educación Básica establecido en 2006. La redacción del programa estuvo a cargo del Instituto de Desarrollo Artesanal de Zacatecas (IDEAZ) (ahora Subsecretaría de Desarrollo Artesanal de Zacatecas), bajo la dirección de Alma Rita Díaz Contreras; los diseñadores y autores fueron Adrián Cásarez Espinosa y Juan César Reynoso Márquez.

El Programa se aplicó en 332 escuelas elegidas por la SEC, y cubrió aproximadamente 370 grupos; del Sistema Telesecundaria se atendió cerca de un tercio del total de planteles del estado. Pero, su implementación tuvo algunos inconvenientes, ya que las y los docentes no tenían herramientas metodológicas para llevar a cabo las clases.¹⁴ Esta fue la primera política con interés de insertar el patrimonio en la educación formal; técnicamente sería una base para la educación patrimonial. En 2012, la asignatura se reformó con el nombre de *Patrimonio cultural y natural de Zacatecas*, y permaneció hasta que se estableció el Modelo Educativo de 2017 (Castorena, 2023).

Por otra parte, en instituciones de Educación Superior, como el Centro de Actualización del Magisterio (CAM) del estado de Zacatecas ha hecho lo propio, por ejemplo, a través del Programa de Enseñanza de la Historia se han desarrollado investigaciones sobre el tema, como el de Sánchez (2022).¹⁵

En lo que respecta a las políticas públicas del Gobierno del Estado de Zacatecas, en el ámbito no formal educativo, sobre todo, por parte de las instituciones culturales y del patrimonio se han realizado desde hace poco más de dos décadas cursos, talleres y diplomados para la gestión del patrimonio y desarrollo del turismo, pero no como tal de educación y comunicación patrimonial.

14 Para resolverlo se capacitó a algunos y algunas docentes, como se hizo en el municipio de Ojocaliente, Zacatecas, mediante un Diplomado respaldado por la Universidad Autónoma de Zacatecas, el INAH Delegación Zacatecas, la Secretaría de Medio Ambiente y Recursos Naturales (SEMARNAT), el Ayuntamiento del Municipio de Ojocaliente, además de agrupaciones culturales civiles del municipio, entre otras instancias; participaron como estudiantes 52 docentes del nivel Básico y Medio Superior. La autora de este trabajo fue Co-coordinadora del Diplomado.

15 Una acción pendiente es revisar la producción académica en la Universidad Pedagógica Nacional Unidad Zacatecas (UPN Zacatecas), y la Benemérita Escuela Normal "Manuel Ávila Camacho".

En la UAZ, durante las últimas tres décadas comenzó a aparecer en el currículo de algunos Programas de Licenciatura (o pregrado) el tema de la cultura y el patrimonio, sobre todo, en el Área de Humanidades y Educación, y en el Área de Artes.¹⁶ A nivel de posgrado ha sucedido lo mismo en los diferentes Programas que se han ofrecido; así, tanto investigadoras, investigadores, como el alumnado que obtiene el Grado han producido investigaciones relacionadas con el tema.¹⁷

La UAZ como la universidad pública del Estado de Zacatecas, en ese sentido puede aportar mucho para fortalecer esta área. En razón del tema y objetivo de este trabajo, un primer balance del estado del conocimiento lo puede propiciar la revisión de publicaciones de las investigadoras y los investigadores, así como de las tesis desarrolladas para la obtención del Grado de Maestría de tipo profesionalizante. Es importante reconocer cómo se ha estudiado el patrimonio y su relación con la educación y la formación docente; hasta ahora, se pueden distinguir dos líneas temáticas en dos épocas diferentes, como se expone enseguida.

La primera es la tendencia de análisis de estudios de caso en los cuales la cultura y el patrimonio es utilizado para lograr aprendizajes relacionados con la enseñanza de la Historia. Esta línea tuvo mayor desarrollo en la UAZ durante el periodo de 2011 a 2018, cuando estuvo vigente la Maestría en Humanidades y Procesos Educativos (MHPE), con la Orientación en Aprendizaje de la Historia (Magallanes & Castillo, 2019).

16 Es el caso de las Licenciaturas en Historia, Turismo, Letras y Antropología; y del Área de Artes, la Licenciatura en Artes. Además, algunas investigadoras e investigadores han desarrollado líneas de trabajo mediante las cuales abordan desde distintos enfoques el patrimonio; lo mismo ha ocurrido con el alumnado que desarrolla tesis para la obtención del Grado. Hace falta una catalogación más precisa de los trabajos de tesis para ampliar el estado del arte en esa materia.

17 Aunque algunos son más recientes que otros, estos Programas de posgrado son: Maestría en Historia; Maestría en Filosofía e Historia de las ideas; Maestría en Estudios Novohispanos; Maestría en Ciencias de la Educación, y Maestría en Humanidades y Procesos Educativos (las dos últimas ya desaparecidas). De creación más recientemente se pueden citar: Maestría en Investigaciones Humanísticas y Educativas (MIHE); Maestría en Humanidades Línea Formación Docente; y Maestría en Educación y Desarrollo Profesional Docente (MEDPD). A nivel Doctorado: Doctorado en Estudios del Desarrollo; Doctorado en Historia; Doctorado en Estudios Novohispanos; Doctorado en Humanidades con Especialidad en Patrimonio y Cultura para la Paz; y Doctorado en Gestión Educativa y Políticas Públicas. Al igual que en nivel de Licenciatura, hace falta una investigación a fondo para dar cuenta del estado del conocimiento de las líneas de investigación generadas, e interpretar las vías que ha tomado la educación patrimonial desde este entorno universitario.

Algunas de las investigaciones del profesorado de la citada Maestría mostraron interés por valorar cómo el patrimonio ha sido incluido en los libros de texto gratuitos en la educación Primaria en México (Gutiérrez, Magallanes & Román, 2017). En cuanto a las tesis de este posgrado se pueden citar las afines a temas de la cultura y el patrimonio, en su mayoría estudios de intervención educativa para fomentar el uso de los bienes patrimoniales familiares y locales para forjar la identidad nacional, la conciencia histórica, o favorecer la enseñanza-aprendizaje de la historia en el nivel de Secundaria o Medio Superior (Cid, 2017; Félix, 2018).

De este mismo posgrado, una de las vertientes novedosas fue el estudio de la cultura y el patrimonio como recurso para la enseñanza-aprendizaje del idioma inglés, desde el enfoque de la 'patrimonización' (Alatorre, 2018); en otras tesis se revisa la experiencia sobre el uso de los monumentos y otras formas del patrimonio para el aprendizaje de la historia de la cultura e historia del arte en el nivel Superior (De Lira, 2021); en otras más, se analiza la utilidad del patrimonio cultural de los museos para la enseñanza de la asignatura de Historia en nivel Secundaria (López, 2022). Algo que caracteriza estas investigaciones es el uso de la cultura y el patrimonio local para lograr los objetivos de enseñanza-aprendizaje.

La segunda tendencia de investigación está orientada específicamente sobre el tema de la educación patrimonial, y se originó a partir de la desaparición de la MHPE, lo cual dio pauta para la apertura de la MEDPD en 2018. Hasta la actualidad, en este posgrado profesionalizante la educación patrimonial ha sido impulsada por investigadoras e investigadores, y continuada por estudiantes del posgrado, como se expone enseguida.

La MEDPD y la educación patrimonial como propuesta educativa en la UAZ

La MEDPD inició actividades académicas en agosto de 2018. En su currículo se identifican tres ejes formativos: Sociedad Contemporánea, Desarrollo Educativo y Cultura y Comunicación que corresponden a las LIES desarrolladas en el posgrado (Maestría en Educación y Desarrollo Profesional Docente, 2023, enero 12).

Como parte del currículo de la MEDPD, durante el cuarto semestre (el último del mapa curricular) se imparte el Seminario disciplinar “Comunicación y educación patrimonial”, cuyos contenidos y estrategias de trabajo se diseñaron con un enfoque constructivista.¹⁸ Cabe agregar, que una asignatura con este tema es la primera en insertarse en el mapa curricular de los posgrados que ha ofrecido y ofrece la UAZ; en el nivel de Licenciatura tampoco este tópico ha sido incluido.

Desde el perfil profesional de cada estudiante (Licenciatura o pregrado), y a partir de su propia trayectoria sociocultural individual, en el posgrado pueden reconocer sus áreas de acción y construir propuestas didácticas con y hacia el patrimonio, así como enriquecer sus métodos de enseñanza-aprendizaje en diversas temáticas de las Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Historia, Geografía, Cívica y ética, Matemáticas, etc., en los niveles educativos en donde laboran o pueden laborar (Castillo, 2023).

El objetivo general del Seminario es desarrollar en las y los estudiantes habilidades y conocimientos para que reconozcan la problemática de la investigación, preservación y difusión del patrimonio cultural, natural y mixto; además, pueden contribuir al estudio y fortalecimiento de la interculturalidad, ya que se atienden valores como la empatía, el respeto por la otredad, la solidaridad, etc., como principios de una educación inclusiva e integral necesaria en el siglo XXI (Castillo, 2023).

¹⁸ Debido a la estructura del mapa curricular, la asignatura se ha impartido en cuatro ocasiones desde la apertura del posgrado. Ha sido impartido por las Docentes-investigadoras adscritas al Programa: Dra. Irma Faviola Castillo Ruiz y Dra. Beatriz Marisol García Sandoval; en el semestre enero-julio de 2022, colaboró como Docente la Dra. Arlett Cancino Vázquez.

En particular se espera que el alumnado conozca las herramientas teórico-metodológicas para la comunicación y educación patrimonial, y realicen un balance del estado de desarrollo del tema en los ámbitos internacional, nacional y local. De igual manera, se busca el fomento del liderazgo y el emprendedurismo de proyectos para animar la protección y difusión del patrimonio desde el ámbito educativo formal, no formal e informal, partiendo de los recursos patrimoniales de su entorno local.

Como parte de la transversalización, el alumnado valora la diversidad cultural, fomenta la interculturalidad, los Derechos Humanos, el cuidado del medio ambiente y la inclusión educativa y social, con la finalidad de lograr la concientización patrimonial basada en valores civiles y educativos. La pertinencia del Seminario responde a lo establecido en los Artículos 3 y 4 de la CPEUM con respecto a la educación y el derecho a la cultura y el patrimonio, y tiene un enfoque coherente con la educación humanista impulsada por el SEM.

En México, en 2015 tuvo lugar una Reforma Cultural que respondió a la *Convención Internacional de los Derechos Humanos* en su reforma de 2011, en donde se reconoció el Derecho Humano a la cultura; esto se armonizó con lo establecido en las Leyes de educación en el país, de ahí que el Seminario se orienta, del mismo modo, a reconocer que el patrimonio, en especial la educación patrimonial, forma parte de los Derechos Culturales.

En términos prácticos, las competencias genéricas y específicas que se aplican son las *Tuning para América Latina*; entre otras cuestiones, el alumnado obtiene habilidades para buscar, procesar y analizar información de fuentes diversas para reconocer y valorar el patrimonio en todas sus manifestaciones. En los contenidos se abordan temas teóricos en un 30%, y prácticos en un 70%.

En la primera parte se analizan los fundamentos conceptuales, y teórico-metodológicos, además de que cada estudiante expone ante el grupo un tema seleccionado de manera particular, afín con sus intereses académicos o de práctica docente. La evaluación considera

estas actividades, además de la entrega de un producto final que ponga en evidencia los conocimientos y habilidades adquiridas.

Entre otros contenidos, en la práctica se trabaja con aspectos del patrimonio local zacatecano, o de los municipios y comunidades de donde proceden, o del lugar en donde trabajan.¹⁹ Otras categorías emergentes del patrimonio como el patrimonio familiar y el patrimonio educativo o pedagógico, son temáticas que han resultado de suma relevancia. En las evaluaciones del Seminario el alumnado expresa haber logrado un aprendizaje basado en el aspecto más personal y emotivo, incluso sentimental, y advierten que han logrado valorar los objetos materiales, así como las manifestaciones inmateriales de la cultura, con un profundo sentido de apego y pertenencia.

Al final del Seminario comprenden que los bienes culturales y patrimoniales pueden transformar sus prácticas educativas y culturales; proponen acciones innovadoras en distintos ámbitos del sistema educativo para formular acciones que gestionen la apreciación, apropiación y comunicación del patrimonio en distintos ámbitos sociales y educativos. Otro aspecto observado, es que logran la competencia para conocer en general las políticas educativas y culturales del país y del estado de Zacatecas.

A partir de este enfoque, las y los estudiantes generan estrategias educativas que responden a su realidad y diversidad socio-cultural, pero, al mismo tiempo comprenden que son resultado de los procesos históricos y culturales del país, sin olvidar el contexto de Latinoamérica. Como complemento, reconocen la importancia que tiene el patrimonio cultural y natural en los sistemas educativos.

19 Una característica del alumnado de la MEDPD es que provienen de comunidades y municipios del estado de Zacatecas, o de otros estados del país como Aguascalientes, San Luis Potosí, Estado de México, Guadalajara, Nayarit y Sinaloa. Del extranjero se han recibido estudiantes de Colombia y Cuba. Pero, igualmente existen casos de estudiantes quienes trabajan como docentes en municipios o comunidades diversas, y en esos sitios ponen en práctica lo aprendido en el Seminario. Debido a que el posgrado tiene su sede en las instalaciones de la UAZ en la ciudad de Zacatecas, capital del estado se convierte también en un espacio de intercambio de experiencias interculturales.

En el contexto de implementación de este Seminario se ha comenzado, por igual, a visibilizar la producción académica relacionada con este tema. Uno de los primeros trabajos publicados bosquejó la relación entre la educación y patrimonio cultural para la formación ciudadana en el siglo XXI, y situó a la educación patrimonial como una opción determinante (Castillo, 2019). Por otra parte, prevalece la importancia de relacionar al patrimonio con la enseñanza de la Historia, de ahí que se plantea que el patrimonio en sus múltiples expresiones es una fuente de información histórica, por lo cual se interrelacionan la investigación y la enseñanza histórica con la educación patrimonial (Castillo, Rodríguez & Román, 2022).

En la vertiente de producción de tesis por parte del alumnado para obtener el Grado de Maestría, la educación patrimonial se ha abordado mediante estudios de casos que permiten identificar y evaluar acciones didácticas para la valoración y el aprendizaje desde y hacia el patrimonio. En esta lista, por ejemplo, se sitúa el estudio que aborda la importancia educativa de los museos desde la 'pedagogía museal' para la Educación Básica (Herrera, 2022); otro estudio analiza la relación entre la educación musical y la educación patrimonial para el aprendizaje de la música tradicional mexicana en entornos no formales (Hurtado, 2022).

Con una perspectiva que contribuye al análisis de los procesos de aprendizaje de la Historia, que es una línea que permanece debido al perfil del alumnado, aparecen trabajos en los cuales ya se hace presente la educación patrimonial. Castorena (2023) analiza los beneficios de la educación patrimonial en el nivel de Secundaria en contextos de violencia e inseguridad en un municipio del noreste del estado; Medina (2023), por otra parte, analiza la valoración del patrimonio arqueológico e histórico en la asignatura de Historia en Educación Media Superior a través de estrategias de educación patrimonial, en un municipio del norte del estado.

En una vertiente muy novedosa, Velásquez (2023) propone en su tesis a la educación patrimonial como un recurso para la salvaguardia del patrimonio artesanal en algunos talleres alfareros del estado de Zacatecas. En sintonía con estas temáticas, las líneas de investigación desarrolladas en la MEDPD se han direccionado, asimismo, hacia el tema de la enseñanza-aprendizaje del patrimonio o educación patrimonial. Evidencia de esto son los proyectos registrados en la Coordinación de Investigación y Posgrado de la UAZ, mismos que se adscriben a la LIES “Cultura y Comunicación” del posgrado.²⁰

Estos proyectos, del mismo modo, se integran a los planes de trabajo del Cuerpo Académico Consolidado CA-UAZ 184 “Estudios sobre Educación, Sociedad, Cultura y Comunicación”, de la MEDPD, evaluado por el Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP), con lo cual se da congruencia a la Misión y Visión del posgrado.

20 Algunos de los proyectos son: Historiografía crítica del patrimonio y educación patrimonial: retos científico-sociales de las Instituciones de Educación Superior en Iberoamérica. El caso de la Universidad Autónoma de Zacatecas (Registro: UAZ-2017-37354); Vertientes epistemológicas e historiográficas de la enseñanza-aprendizaje del patrimonio en las Instituciones de Educación Superior en Iberoamérica. Casos de estudio (Registro: UAZ-2018-37607); Diagnóstico y desarrollo de capacidades para la implementación de la Convención para la Salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial (UNESCO) en el estado de Zacatecas. Una perspectiva desde las políticas públicas y la comunicación y educación patrimonial (Registro UAZ-2019-38026); La educación patrimonial desde el ámbito de la formación docente en la Universidad Autónoma de Zacatecas. 2018-2023 (Registro: UAZ-2021-38424). La responsable de los proyectos registrados es Irma Faviola Castillo Ruiz, pero colaboran tesisistas, así como las y los integrantes del Cuerpo Académico CA-UAZ 184 “Estudios sobre educación, sociedad, cultura y comunicación”: Dra. Josefina Rodríguez González, Dra. Marisol García Sandoval, Dra. Norma Gutiérrez Hernández y Dr. Ángel Román Gutiérrez; en algunos casos han participado investigadores e investigadoras externas a la MEDPD y a la UAZ.

Conclusiones

Desde el ámbito de la MEDPD se han desarrollado acciones que fortalecen la propuesta teórico-metodológica de la educación patrimonial, y se ha tratado de innovar en esta línea para el desarrollo profesional docente en el nivel de posgrado. El Seminario de "Comunicación y educación patrimonial" se ha fortalecido como una posibilidad de abordaje de los fundamentos que permiten al alumnado adquirir habilidades y conocimientos para favorecer su práctica pedagógica con y hacia el patrimonio.

A partir de lo desarrollado en este Seminario, y mediante la evaluación de los aprendizajes logrados se ha observado que el alumnado logra valorar al patrimonio como un objeto de conocimiento y, al mismo tiempo, como un objeto que transmite conocimiento. En ese sentido, comprenden que el patrimonio no solo tiene un valor como bien social al servicio de las políticas culturales y del turismo, sino que, además, es útil para los procesos de enseñanza-aprendizaje en todos los niveles educativos, tanto en el marco de la educación formal o reglada, como en los entornos no formales e informales.

El abordaje del patrimonio para la profesionalización docente se hace en varios tópicos: la historia del patrimonio como construcción social; revisión historiográfica de estudios sobre el patrimonio; construcción de fuentes para el análisis de patrimonio; estudios de casos de investigación y gestión del patrimonio; y estudios sobre comunicación y educación patrimonial. Para la formación metodológica se fomentan propuestas de intervención educativa para el reconocimiento, valoración, registro, gestión, preservación y apropiación social del patrimonio.

Una cuestión sustancial del proceso de enseñanza-aprendizaje de la comunicación y educación patrimonial en la MEDPD, es que en la práctica pedagógica el alumnado ha demostrado la capacidad para diseñar, producir e implementar materiales didácticos acordes con los diferentes contextos en donde laboran, o en donde se desarrollan socialmente. Esto permite evaluar los aprendizajes adquiridos, y considerar propuestas que contribuyan a mejorar lo logrado hasta ahora.

Una de las líneas temáticas que más resultados positivos ha tenido es el reconocimiento de los bienes personales y familiares del alumnado como patrimonio, al cual identifican como “patrimonio familiar”. Después de reflexionar sobre el origen y función de algunos objetos ‘antiguos’, o de manifestaciones tradicionales inmateriales de su entorno cotidiano, valoran de forma diferente a los objetos y manifestaciones culturales, pues comprenden que resguardan la memoria e identidad histórica y cultural de su familia o de su comunidad, y descubren en ellos un significado especial y emotivo. Esto modifica su perspectiva del patrimonio, y comprenden que no solo es aquello que el sistema político declara como tal, sino que en realidad se construye en escalas de significaciones sociales diferentes.

Para la comunicación del patrimonio el alumnado crea recursos diversos como parte de los resultados del Seminario: carteles, infografías, podcast, videos, juegos de mesa, entre otros. Para tal efecto es esencial el reconocimiento y uso de fuentes primarias, así como técnicas etnográficas como entrevistas y reconocimiento espacial de los lugares en donde se encuentran o desarrollan las expresiones patrimoniales. Los aprendizajes de este Seminario se transversalizan con otras asignaturas del mapa curricular del posgrado, tales como Educación ambiental, Educación integral, Desarrollo emocional y creatividad, Cultura contemporánea para el desarrollo educativo, e Identidad y multiculturalidad en la educación.

Desde este espacio de formación docente universitario se considera que es necesario fortalecer la comunicación y educación patrimonial para que los objetos y manifestaciones culturales sean prenotadas como un patrimonio común en la sociedad. Paralelo a ello, ha sido notorio una variable: el desarrollo de las emociones ligadas a los bienes familiares que son significativos para el alumnado. Así, patrimonio y emociones aparecen como una vertiente sobre la que se pueden desarrollar más líneas de trabajo.

Con lo anterior se refuerza la posibilidad de que el patrimonio sea resignificado como un tema de vanguardia para la educación y la docencia en el siglo XXI; igualmente, favorece la educación integral, la interculturalidad y la cultura de paz, entre otras cuestiones. En general, se considera que con estas acciones desde la MEDPD se actúa en sintonía con lo que estableció la "Recomendación (98) 5 del Comité de Ministros a los Estados Miembro de la UNESCO relativa a la Pedagogía del Patrimonio", y contribuye a lograr los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la Agenda 2030 establecida por la ONU; encuentra sentido, por otra parte, conforme a los objetivos del Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024, y el Plan de Desarrollo Institucional 2021-2024 de la UAZ.

Al final de este trabajo, se confirma que la educación patrimonial es de vital importancia para el SEM y pertinente para la formación docente; si se amplía más allá del nivel de posgrado, como tema de trabajo, puede fortalecer los sistemas y procesos de enseñanza-aprendizaje en todos los niveles educativos.

Referencias

- Alatorre, C. (2018). *Patrimonización de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras de la Universidad Autónoma de Zacatecas. Aprendizaje del idioma inglés desde la historia y la cultura.* (Tesis de Maestría). Zacatecas, México: Universidad Autónoma de Zacatecas.
- Anderson, B. (1997). *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo.* México: Fondo de Cultura Económica.
- Ballart, J. (1997). *El patrimonio histórico y arqueológico: valor y uso.* Barcelona: Ed. Ariel.
- Boamorte de Matos, L. (2013). *Patrimônio cultural e educação: Um estúdio das representações sobre educação patrimonial desenvolvidas em Aracaju –SE (1985-1991).* (Tesis de Maestría). São Cristóvão, SE: Universidad Federal de Sergipe. Recuperado de: <https://1library.org/document/y62jdd4z-patrimonio-cultural-educacao-representacoes-educacao-patrimonial-desenvolvidas-aracaju.html>.
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2019). *Ley General de Educación.* México. Cámara de Diputados LXIV Legislatura. Recuperado de <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE~300919.pdf>.
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2021). *Ley General de Educación Superior.* Publicada en el Diario Oficial de la Federación (DOF) el 21 de abril de 2021. México. Cámara de Diputados LXIV Legislatura. Recuperado de: <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGES~200421.pdf>.

Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2023). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos* [1917]. Texto vigente. México: Cámara de Diputados LXIV Legislatura. Recuperado de: <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf~mov/Constitucion~Politica.pdf>.

Cantón, V. (2013a). La educación patrimonial: educar con y para el patrimonio. Primera parte. *Correo del Maestro. Revista para Profesores de Educación Básica*, Núm. 206, pp. 42-51.

Cantón, V. (2013b). La educación patrimonial: educar con y para el patrimonio. Segunda parte, *Correo del Maestro. Revista para Profesores de Educación Básica*, Núm. 207, pp. 45-53.

Cantón, V. (2013c). La educación patrimonial: educar con y para el patrimonio. Tercera parte. *Correo del Maestro. Revista para Profesores de Educación Básica*, Núm. 208, pp. 34-45.

Cantón, V. (2013d). Desarrollo de la educación patrimonial en México. Una propuesta de periodización. *Correo del Maestro. Revista para Profesores de Educación Básica*, Núm. 209, pp. 39-46.

Cantón, V. (2013e). Algunos elementos para la construcción de una caja de herramientas para la educación patrimonial. Actividades participativas. *Correo del Maestro. Revista para Profesores de Educación Básica*, Núm. 210, pp. 37-49.

Castillo, I. (2014). *Estado y políticas públicas en la construcción social y material del patrimonio cultural en el estado de Zacatecas, México. 1953-2010*. (Tesis de Doctorado). Zamora, Michoacán: El Colegio de Michoacán, A.C. - Centro de Estudios Históricos.

Castillo, I. (2019). El patrimonio cultural y la construcción de ciudadanía en el siglo XXI: alternativas y retos de la educación contemporánea. En Gutiérrez, N., Magallanes, M. & Rodríguez, J. (Coords.). *Educación, docencia y prácticas escolares: realidad y desafíos en México* (pp. 147-164). Zacatecas: Taberna Libraria Editores.

Castillo, I. (2023). *Programa del Seminario Comunicación y educación patrimonial*. Documento digital. Zacatecas, México: Universidad Autónoma de Zacatecas / Maestría en Educación y Desarrollo Profesional Docente.

Castillo, I., Rodríguez, J. & Román, A. (2022). Las fuentes para el estudio y enseñanza del patrimonio cultural en el estado de Zacatecas. Una aproximación entre la problematización y la metodología de la enseñanza/educación histórica y la educación patrimonial. En Camargo, S., Báez, J. & Juárez, A. (Coords.), *Memoria del Tercer Encuentro Internacional de Educación Histórica e Historia de la Educación. La educación histórica como campo de conocimiento. Tomo II*. México: Secretaría de Cultura / Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones en México (pp. 271-279). Recuperado de: <https://www.inehrm.gob.mx/recursos/Libros/09112022~Ensenanza~Historica~Tomo~II.pdf>.

Castorena, J. (2023). *La educación patrimonial como estrategia didáctica en la asignatura de Historia. Retos y posibilidades en escenarios sociales de violencia e inseguridad. Caso: Escuela Secundaria Técnica No. 16 "Dr. José Romano Muñoz", de Villa de Cos, Zacatecas, México (2021-2022)*. (Tesis de Maestría). Zacatecas, México: Universidad Autónoma de Zacatecas.

Chastel, A. (1997). La notion de patrimoine. En Nora, P. (Dir.). *Les Lieux de Mémoire* (4~ edición). Tomo I (pp. 1445-1460). Paris, Francia: Ed. Gallimard.

Cid, K. (2017). *Desde el taller de la historiadora y el historiador: la aplicación de siete estrategias en la enseñanza-aprendizaje de la historia como elemento forjador de la identidad nacional y la conciencia histórica. El caso del Colegio de Bachilleres del Estado de Zacatecas.* (Tesis de Maestría). Zacatecas, México: Universidad Autónoma de Zacatecas.

Congreso Internacional de Educación Patrimonial (CIEP). (2022). *Congreso Internacional de Educación Patrimonial (CIEP), Comunidades patrimoniales y entornos digitales.* Página web oficial. Recuperado de: <https://congresociep.es/>.

Consejo de Europa. (2018). *The Faro Convention Action Plan Handbook 2018-2019.* S/I: Consejo de Europa. Recuperado de: <https://rm.coe.int/faro-%E2%80%90convention-%E2%80%90action-%E2%80%90plan-%E2%80%90handbook-%E2%80%902018-%E2%80%902019/168079029c>.

De Lira, F. (2021). *Enseñanza-aprendizaje de la historia de la cultura e historia del arte, mediante el uso de la imagen de arte. Caso: Licenciatura en Imagen y Relaciones Públicas, de la Universidad Autónoma de Durango Campus Zacatecas. 2014-2018.* (Tesis de Maestría). Zacatecas: Universidad Autónoma de Zacatecas.

Díaz-Berrio, S. (1976). *Conservación de monumentos y zonas monumentales.* México: Secretaría de Educación Pública, Col. SEP-SETENTAS.

Estupiñán, N. & Agudelo, N. (2008). Identidad cultural y educación en Paulo Freire: reflexiones en torno a estos conceptos. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, S/v, Núm. 10, pp. 25-40. Recuperado el 10 de abril de 2022, de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=86901003>.

- Félix, J. (2018). *La enseñanza-aprendizaje del tema de la Revolución Mexicana desde la vida cotidiana. Propuesta de intervención en el tercer grado de Secundaria General "José María Vázquez" de Fresnillo, Zacatecas.* (Tesis de Maestría). Zacatecas: Universidad Autónoma de Zacatecas.
- Fernández, M. (1988). *Historia de los Museos en México.* México: Promotora de Comercialización Directa, S.A. de C.V.
- Fontal, O. & Ibañez-Etxeberria, A. (2015). Estrategias e instrumentos para la educación patrimonial en España. *Educatio Siglo XXI*, Vol. 33, Núm. 1, pp.15-32.
- Fontal, O. & Ibañez-Etxeberria, A. (2017). La investigación en Educación Patrimonial. Evolución y estado actual a través del análisis de indicadores de alto impacto. *Revista de Educación*. S/v, Núm. 375, pp. 194-214.
- Fontal, O. (2003). *La educación patrimonial. Teoría y práctica en el aula, el museo e Internet.* Gijón, España: Trea.
- Fontal, O. (2016). Educación patrimonial: retrospectiva y prospectiva para la próxima década. En *Estudios Pedagógicos*, Vol. XLII, Núm. 2, pp. 415-436.
- Fontal, O. (2018). El Observatorio de Educación Patrimonial. Revisión de experiencias y estudios sobre la base del enfoque relacional. En Alcántara, M., García, M. & Sánchez, F. (Coords.). *Arte. Memoria del 56º Congreso Internacional de Americanistas. Salamanca 2018* (pp. 259-267). Salamanca, España: Aquilafuente / Ediciones Universidad de Salamanca. DOI: http://dx.doi.org/10.14201/OAQ0251_3.
- García, Z. (2007). Estrategias educativas para la valoración del patrimonio cultural en la Educación Básica en Venezuela. *EDUCERE*, Núm. 39, pp. 673-681. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35640844012>.

- Gedeon, L. (2014). Educação patrimonial e Paulo Freire: Análise das contribuições epistemológicas da concepção pedagógica libertadora a partir das experiências educativas no Sul do Brasil. Em *Actas del X Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul Reunião Científica Regional da ANPE* (pp. 1-4). Brasil, del 26 al 29 de octubre de 2014. Recuperado de: <http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq~pdf/1602-0.pdf>.
- Gómez, L. (2009). Documentos Europeos: de Camilo Boito a la Carta de Atenas. En Gómez, L. (Comp.) & Peregrina, A. (Coord.), *Documentos internacionales de Conservación y Restauración* (pp. 47-62). México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes / Instituto Nacional de Antropología e Historia Jalisco.
- González, N. & J. Pagés (2003). La presencia del Patrimonio en los currículos de historia y ciencias sociales en la enseñanza obligatoria. En Ballesteros, E., Fernández, C., Molina, J. & Moreno, P. (Coords). *El Patrimonio y la Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 123-134). España: Universidad de Castilla-La Mancha / Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha / Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- González, N. (2006). *L'ús didàctic i el valor educatiu del patrimoni cultural*. (Tesis de Doctorado). España: Universitat Autònoma de Barcelona. Recuperado de: <https://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/4673/ngm1de1.pdf?sequence=1>.
- González-Varas, I. (2006). La representación del monumento en el siglo XIX: Tiempo, lugar y memoria ante las transformaciones de la representación gráfica de la imagen monumental. *Papeles del Partal. Revista de restauración monumental*. S/v, Núm. 3, pp. 49-69.

Gutiérrez, N., Magallanes, M. & Román, A. (2017). La conceptualización e importancia del patrimonio en niñas y niños de primaria: una reflexión a partir de un libro de texto de 3er grado en Zacatecas. En Camargo, S., Blázquez, J. & Latapí, P. (Coords.). *Caminos en la enseñanza de la Historia* (pp. 1515-1531). México: Universidad Autónoma de Querétaro.

Herrera, B. (2022). *Pedagogía museal: El museo como recurso pedagógico en la educación básica. Estudio de caso en las ciudades de Zacatecas y Guadalupe, Zac. México. 2018-2020* (Tesis de Maestría). Zacatecas, México: Universidad Autónoma de Zacatecas.

Hurtado, N. (2022). *Educación musical y patrimonial. La enseñanza-aprendizaje de la música tradicional mexicana en el Taller de guitarra del Instituto Villanovense de Cultura "Antonio Aguilar Barraza" (Villanueva, Zacatecas)*. (Tesis de Maestría). Zacatecas, México: Universidad Autónoma de Zacatecas.

Instituto del Patrimonio Histórico y Artístico Nacional (IPHAN). (2023, agosto 29). *Presentación*. Página web oficial. Disponible en: <https://www.gov.br/iphan/pt-br/aceso-a-informacao/institucional/apresentacao>.

Instituto Nacional de Antropología e Historia (INAH). (2018, septiembre 5). *La educación patrimonial: un recuento para continuar. Conferencia dialógica. Impartida por Alicia Martínez del Museo Nacional del Virreinato*. Fuente: YouTube. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=K4z53nW5ei8>.

Jagielska-Burduk, A. & Stec, P. (2019). Council of Europe Cultural Heritage and Education Policy: Preserving Identity and Searching for a Common Core? *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, Vol. 22, Núm. 1, pp.1-12. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.22.1.354641>.

Lombardo de Ruiz, S. (1985). Antecedentes de las leyes sobre conservación de monumentos, siglo XVIII y XIX. En *Primera Reunión para definir una política Nacional de Conservación de Monumentos* (pp. 9-50). México: INAH-Dirección de Monumentos Históricos.

López, H. (2022). *La enseñanza-aprendizaje de la historia a través del patrimonio cultural de los museos: el museo "El Universo de Pedro Coronel", de Zacatecas, Zac., México, y el logro de aprendizajes significativos en nivel Secundaria*. (Tesis de Maestría). Zacatecas, México: Universidad Autónoma de Zacatecas.

Luna, U., Vicent, N., Reyes, W. & Quiñonez, S. (2019). Patrimonio, currículum y formación del profesorado de educación primaria en México. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, Vol. 22, Núm. 1, pp. 83-102. Recuperado el 10 de abril de 2023, de <https://revistas.um.es/reifop/article/view/358761>. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.22.1.358761>.

Macarena, U. & Ramírez, C. (2014). El patrimonio como objeto de estudio interdisciplinario. Reflexiones desde la educación formal chilena. En *Polis. Revista Latinoamericana*, S/v, Núm. 39, pp. 1-19.

Maestría en Educación y Desarrollo Profesional Docente (MEDPD). (2023, enero 12). *Plan de estudios*. Recuperado de: <https://medpd.uaz.edu.mx/plan-de-estudios/>.

Magallanes, M. & Castillo, I. (2019). Balance del posgrado profesionalizante Aprendizaje de la Historia en Zacatecas, 2011-2018. En Rodríguez, M. & Guerrero M. (Comps.). *Aportaciones a la didáctica de la Historia y de las Ciencias Sociales* (pp. 433-444). Monterrey: Universidad Autónoma de Nuevo León.

- Martín, M. & Cuenca, J. (2015). Educomunicación del patrimonio. En *Educatio Siglo XXI*, Vol. 33, Núm. 1, pp. 33-54.
- Martín, M. (2012). *La educación y la comunicación patrimonial: una mirada desde el Museo de Huelva* (Tesis de Doctorado). España: Universidad de Huelva / Departamento de Didáctica de la Ciencia y Filosofía.
- Medina, F. (2023). *Valoración del patrimonio arqueológico e histórico en la asignatura de Historia, en Educación Media Superior. Estudio de caso desde la educación patrimonial en la Escuela Preparatoria Estatal "Eulalio Gutiérrez", de Concepción del Oro, Zac., México.* (Tesis de Maestría). Zacatecas, México: Universidad Autónoma de Zacatecas.
- Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio. (2021). *Educación Patrimonial. Miradas y Trayectorias*. Chile: Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio / Gobierno de Chile. Recuperado el 15 de abril de 2023 de: <https://www.cultura.gob.cl/wp-content/uploads/2021/08/20210729~educacion-patrimonial.-miradas-y-trayectorias~vf.pdf>.
- Molina, M. (2018). La educación patrimonial en la didáctica de las Ciencias Sociales en Primaria. *Contextos Educativos*, Núm. 22, pp. 199-213. DOI: <http://dor.org/10.18172/con.3087>.
- Nora, P. (1997). Entre histoire et mémoire. En Nora, P. (Dir.). *Les Lieux de Mémoire* (4~ edición). Tomo I, (pp. 23-43). Paris, Francia: Ed. Gallimard.
- Observatorio de Educación Patrimonial de España (OEPE). (2023, 10 abril). El Proyecto. Observatorio de Educación Patrimonial de España (OEPE). Página web oficial. Disponible en: <https://oepe.es/oepe/>.

Ocampo, D. (2015). La educación patrimonial: su origen y actualidades. *Correo del Maestro. Revista para Profesores de Educación Básica*. Núm. 229, Recuperado el 27 de abril de 2023, de: <https://issuu.com/edilar/docs/cdm-229>.

Olivé, J. & Cottom, B. (Coords.). (2003). *INAH. Una historia*. Vol. I, (3~ed.). México: Instituto Nacional de Antropología e Historia.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (1954). *Acta final de la Conferencia Intergubernamental sobre la protección de los bienes culturales en caso de conflicto armado, La Haya 1954*. París: UNESCO.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (1972). *Convención sobre la protección del patrimonio mundial, cultural y natural*. Francia: UNESCO.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2005). *Convención sobre la Protección y la Promoción de la Diversidad de las Expresiones Culturales*. Francia: UNESCO.

Parreiras, M., Grunberg, E. & Queiroz, A. (1999). *Guia Básico de Educação Patrimonial*. Brasilia: Instituto del Patrimonio Histórico y Artístico Nacional (IPHAN) / Museu Imperial. Recuperado el 15 de abril de 2023 de: <http://portal.iphan.gov.br/uploads/temp/guia-educacao-patrimonial.pdf.pdf>.

Patteta, L. (1997). *Historia de la Arquitectura (Antología crítica)*. Madrid: Ediciones Celeste.

Periódico Oficial del Estado de Zacatecas. (2014). *Ley de Educación del Estado de Zacatecas*. Publicada en el Suplemento 5 del Periódico Oficial del Estado de Zacatecas, el 2 de abril de 2014. Última reforma publicada en el Periódico Oficial del Gobierno (POG) el 13 de enero de 2018. Zacatecas, México. Poder Ejecutivo del Estado. Recuperado de: <https://www.congreso Zac.gob.mx/f/elemento&cual=180&ver=html>.

Rivero, P., Fontal, O., Martínez, M. & García, S. (2018). La educación patrimonial y el patrimonio arqueológico para la enseñanza de la Historia: el caso de Bílbilis. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*. Vol. 33, Núm. 1, pp. 23-37. Consultado en: <http://www.revista.uclm.es/index.php/ensayos>.

Sánchez, R. (2022). *El aprendizaje de la Historia con alumnos de primaria a través de la implementación de estrategias ligadas al patrimonio cultural y la teoría de las inteligencias múltiples*. (Tesis de Maestría). Zacatecas, México: Centro de Actualización del Magisterio de Zacatecas.

Santos, C. (2021). Diálogos entre a educação patrimonial e Paulo Freire. *Revista Arqueología Pública*. Vol. 17, Núm. 2, pp. 104-119.

Secretaría de Asentamientos Humanos y Obras Públicas (SAHOP). (1982). *Disposiciones legales y Recomendaciones internacionales para la protección del patrimonio monumental y urbano*. México: SAHOP.

Secretaría de Educación y Cultura del Estado de Zacatecas (SEC) & Instituto de Desarrollo Artesanal de Zacatecas (IDEAZ). (2010). *Patrimonio Cultural y Natural en el desarrollo artesanal de Zacatecas*. Zacatecas, México: SEC / IDEAZ.

Teixeira, S. (2006). Educación patrimonial: Alfabetización cultural para la ciudadanía. *Estudios pedagógicos*, Vol. XXXII, Núm. 2, pp. 133-145. Recuperado el 10 de abril de 2022 de: <https://www.redalyc.org/pdf/1735/173514131007.pdf>.

Velásquez, M. (2023). *Educación patrimonial para la salvaguardia del patrimonio artesanal. La transmisión de saberes en talleres alfareros del estado de Zacatecas, México.* (Tesis de Maestría). Zacatecas, México: Universidad Autónoma de Zacatecas.

Zermeño, G. (2011). *La educación centrada en el patrimonio. Un marco orientador para la formación ciudadana de los adolescentes. El caso de dos escuelas secundarias.* (Tesis de Maestría). México, Distrito Federal: Universidad Nacional Autónoma de México.

La casa, ¿Una extensión de la escuela?

Consideraciones acerca de las tareas en el nivel medio superior: educación integral y violencias escolares

Norma Gutiérrez Hernández

La educación en el mundo: ¿Cuáles son los lineamientos que se deben enseñar y aprender?

Desde el siglo XIX se puso en la mesa de la reflexión el tema de la educación de las personas, por encima del de instrucción. En México, fue Justo Sierra²¹ el artífice central y pionero de ello, al considerar que las mujeres y los hombres debían adquirir una formación no tan sólo de conocimientos,²² sino que se debía atender a otros campos como el desarrollo físico, moral y estético (Sierra, 1908), en aras de que los y las educandas atendieran en el orden social el deber, la justicia y el bien (Marín, 2008).

Justo Sierra consideraba que la educación y la instrucción eran un binomio bien avenido, pero esta última no sustituía a la primera, sino que era un medio para llegar a aquélla: *"la instrucción debía emplearse como medio y la educación como fin, con el objeto de abarcar al hombre entero y no limitarse solamente a la parte del desarrollo mental a que*

21 Justo Sierra nació en 1848 y murió en 1912. Fue originario de Campeche, donde cursó los estudios elementales y, posteriormente, a los 13 años de edad se fue a la ciudad de México, lugar en el que estudió en el Liceo Franco Mexicano y el Colegio de San Ildefonso, e hizo una fructífera carrera, a saber: *"periodista liberal, diputado al Congreso de la Unión, Magistrado en la Suprema Corte de Justicia de la Nación, subsecretario de Instrucción y Ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes entre 1905 y 1910, culminó su obra con la fundación de la Universidad Nacional de México"* (Marín, 2008, p. 51).

22 Es importante resaltar que Justo Sierra, como muchas mentes de su época tuvo sesgos de género. En este sentido, *"reafirmaba la creencia de que las mujeres se inclinaban instintivamente hacia las tareas educativas y el cuidado material y moral de los niños"* (Loyo & Anne Staples, 2010, p. 135). Asimismo, este servidor público no simpatizó con el feminismo, por lo que dirigió estas palabras al profesorado femenino *"no quiero que llevéis vuestro feminismo hasta el grado de que queráis convertirlos en hombres; no es esto lo que deseamos; entonces se perderá el encanto de la vida. No; dejad a ellos que combatan en las cuestiones políticas, que formen leyes; vosotras combatid el buen combate y formad almas, que es mejor que formar leyes"* (citado en González, 2008, pp. 83-84).

van dirigidas las leyes sobre instrucción" (Sierra, 1908, p. 25).²³ De esta manera, el Estado no sólo debía instruir a la población, sino educarla, puesto que era de su competencia "formar hombres completos" (Sierra, 1908, p. 25).

En esta tesitura, de acuerdo con Loyo y Staples (2010), Justo Sierra, creador de la Universidad Nacional de México (que se convertiría en la Universidad Nacional Autónoma de México hacia 1929), consideraba que esta institución "*formaría a los conductores del país, propagaría la ciencia e impartiría a los alumnos una educación integral*" (p. 152). Este último punto es central, en términos de la precisión conceptual de lo que es la educación integral,²⁴ línea definitoria de los modelos educativos contemporáneos en el orbe.

Con base en lo anterior, ¿Qué es la educación integral? Por principio, es importante puntualizar que esta educación está referida en los planteamientos pedagógicos y epistemológicos de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), así como en el sistema educativo nacional.

La educación integral alude a diferentes posibilidades formativas, centra su atención en distintos campos del conocimiento: "*le interesa potencializar distintas esferas que atañen al crecimiento y cultivo de la mente y cuerpo de las y los individuos, de la mano de lineamientos axiológicos y conductuales, cuya aplicabilidad haga eco a la ciudadanía global*" (Gutiérrez, 2021, p. 94).

23 Así, dada la formación y relevancia que tuvo Justo Sierra en el campo educativo, incluso en puestos de toma de decisiones, abogó también porque la institución rectora de la educación en el país, el Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, se llamara de Educación Pública (Marín, 2008), propuesta que tuvo eco hasta varios años después con otro insigne secretario de educación, José Vasconcelos, en particular con la creación de la Secretaría de Educación Pública hacia 1921.

24 Un antecedente internacional en el tema de la educación integral fue Paul Robin, quien nació en 1837 y curiosamente murió también el mismo año que Sierra, en 1912. Robin fue un dirigente del movimiento obrero en Europa durante la segunda mitad del siglo XIX, a la par que un estudioso de la educación, incluso se propuso crear una teoría (Quintanilla, 1985). Es interesante la precisión que dicho autor realiza sobre el tema en cuestión: "*La palabra "integral", aplicada a la educación, comprende estos tres calificativos: física, intelectual y moral, e indica además las relaciones continuas entre estas tres divisiones. La educación integral no es en manera alguna la acumulación forzada de un número finito de nociones sobre todas las cosas; es la cultura, el desarrollo armónico de todas las facultades del ser humano, salud, vigor, belleza, inteligencia y bondad*" (citado en Quintanilla, 1985, p. 146).

En este sentido, la educación integral demanda cambios en los planes de estudio, las dinámicas de trabajo en los procesos de enseñanza-aprendizaje que encabeza el profesorado y los lineamientos laborales de las instituciones, a la luz de los contenidos que le competen, a saber: la familia y su vínculo con la escuela, los valores, el deporte y la actividad física, el cuidado de la salud, la alfabetización alimentaria, las competencias socioemocionales, la perspectiva y equidad de género, la no violencia y cultura para la paz, la construcción de nuevas masculinidades y el ejercicio de la igualdad sustantiva,²⁵ así como el cuidado del medio ambiente (Gutiérrez, 2021).

En otras palabras, la educación integral es el sustento de la línea educativa en el mundo, es lo que debe imperar en términos de un modelo educativo; y se refiere a que el alumnado esté formado con conocimientos disciplinares, pero también con el cultivo y salud de su cuerpo y su mente, que atienda también a una formación artística y, sobre todo, conductual en términos de una convivencia social. Así, se demanda una educación que rebasa el contexto escolar formal y se inscribe también en la primera y principal escuela que es la familia, además de los contextos comunitarios y del orden social.

Todo lo anterior está fundamentado en las directrices de la Agenda 2030, foro internacional que desde el 2015 puso el acento en el mundo, sobre todo, lo que se debería y tendría que hacer para disminuir, revertir, afrontar y prevenir las ingentes problemáticas que se tienen, en aras de lograr una supervivencia del género humano con un desarrollo sostenible.

25 La igualdad sustantiva tiene su antecedente en la Convención sobre la Eliminación de todas las formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW) (1981) que a la letra dice “los Estados Parte no sólo están obligados a sentar las bases legales para que exista igualdad formal entre mujeres y hombres; es necesario asegurar que haya igualdad de resultados o de facto: igualdad sustantiva. Para alcanzarla, es necesario que las leyes y políticas garanticen que las mujeres tengan las mismas oportunidades que los hombres en todas las esferas de la vida, lo que implica que el Estado tiene la obligación de garantizar las condiciones para ello y de remover todos los obstáculos para que la igualdad se alcance en los hechos” (Instituto Nacional de las Mujeres (INMUJERES), 2020, s/p). Con base en este referente, la igualdad sustantiva está en la Ley General para la Igualdad entre Mujeres y Hombres (2006).

Es oportuno anotar los 17 objetivos de esta Cumbre Mundial, en la que participaron 193 países, incluyendo México: fin de la pobreza, hambre cero, salud y bienestar, educación de calidad, igualdad de género, agua limpia y saneamiento, energía asequible y no contaminante, trabajo decente y crecimiento económico, industria, innovación e infraestructura, reducción de las desigualdades, ciudades y comunidades sostenibles, acción por el clima, vida submarina, vida de ecosistemas terrestres, paz, justicia e instituciones sólidas, alianzas para lograr los objetivos (Pacto Global Red México, 2020). En otras palabras, estos lineamientos se consideraron como indispensables, necesarios e impostergables, para transformar el orbe y asegurar su supervivencia y, por consiguiente, es imperativo educar en ello.

En esta tesitura, el objetivo 4 "Educación de calidad" es pertinente en esta investigación, en tanto que alude a la impronta de la formación educativa en las personas y su impacto en el ordenamiento social:

"La educación es clave para poder alcanzar otros muchos Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) [...] contribuye a reducir las desigualdades y a lograr la igualdad de género. También empodera a las personas de todo el mundo para que lleven una vida más saludable y sostenible [...] es también fundamental para fomentar la tolerancia entre las personas, y contribuye a crear sociedades más pacíficas" (Organización de las Naciones Unidas (ONU), 2021, p. 1).

Aunado a lo anterior, son oportunas las palabras de Moreno-Fernández (2017):

"El mundo que conocemos no es el mundo que conocimos, las posibilidades se han ampliado y con ellas los límites, el mundo está en constante proceso de cambio y con él las sociedades, dejando notar los efectos y consecuencias de la globalización en cualquier punto del planeta. La escuela del siglo veintiuno se incorpora a este nuevo escenario con el reto de ofrecer a sus discentes herramientas válidas para desenvolverse en este nuevo contexto. Herramientas que deben servir para interpretar el mundo

donde se vive, en cualquier lugar y a cualquier edad. Un apoyo en el que es necesario que intervengan docentes comprometidos, con enfoques y herramientas pedagógicas actuales, que les permitan asumir la enseñanza desde una óptima reflexiva, crítica, integral, y planetaria de la sociedad actual” (p. 577).

Las siguientes líneas darán cuenta del eco de estas palabras, particularmente a partir de un estudio de caso en el nivel medio superior en la Universidad Autónoma de Zacatecas (UAZ), previo panorama sobre la Educación Media Superior (EMS) en México.

La educación media superior en México y la Nueva Escuela Mexicana

La EMS en México incluye la secundaria y la preparatoria. A partir del 2012 es obligatoria esta última en el país (Diario Oficial de la Federación (DOF), 2018), juntamente con la formación de preescolar, primaria y secundaria; así, desde hace diez años, los cuatro niveles conforman la educación básica.

En términos de una historia reciente, la EMS ha tenido las mayores áreas de oportunidad, particularmente por el índice de deserción que le define; a nivel nacional el tema ha generado ríos de tinta (Estrada, 2018; Miranda, 2018; Plascencia, 2020) y, también en el contexto local ha merecido la atención de varias investigadoras e investigadores (Solís, 2020; García, 2020; Morán & Gutiérrez, 2022; Villagrana, 2022).

Al respecto, la realidad es alarmante, con antecedentes que no han disminuido. Así, Ibarra, Fonseca y Anzures (2018) comentan:

“A inicios de 2014, la Secretaría de Educación Pública (SEP) dio a conocer un dato estremecedor. Durante el ciclo escolar 2012-2013, poco más de cinco mil niños y jóvenes matriculados en el Sistema Educativo Nacional (SEN) abandonaron diariamente sus estudios durante cada uno de los 200 días de clase marcados en el calendario escolar [...] en el caso de la EMS, al

abandonar la escuela limitan sus posibilidades de inserción laboral o de continuar estudios superiores. De acuerdo con datos presentados por la OCDE, México se sitúa en el primer lugar en abandono escolar en EMS, lo que equivale a que el 14.5% de los estudiantes de dicho tipo educativo; es decir, 584,493 jóvenes no concluyen el bachillerato. Según datos del Banco Mundial, el mal funcionamiento del SEN representa para el país alrededor del 3% de su Producto Interno Bruto” (p. 106).

Esta situación desfavorable de la EMS tuvo un cuadro todavía mayor con la pandemia, como en todos los niveles educativos generó un incremento notable en los índices de abandono escolar. En esta perspectiva, una fuente nacional comentó el pasado mes de enero que más de 563,000 alumnos y alumnas de preparatoria desertaron, es decir, en el ciclo escolar 2021-2022 hubo un abandono del 11.3% (Irais, 2022).

En general, 5.2 millones de estudiantes en México no regresaron a las aulas en el último ciclo, sobre todo por cuestiones del COVID o por carencias económicas. Así, los estados del país con mayores porcentajes de deserción son Morelos (15.6%), Michoacán (15.1%), Querétaro (15.1%), Coahuila (14.6%) y Colima (14.5%) (Irais, 2022).

En esta perspectiva, se comenta que este abandono:

“es una tragedia para el país y para los (y las) jóvenes, muchos de ellos (y ellas) ya están trabajando, pero esto será una ganancia pasajera, de acuerdo con el [...] INEGI, hay diferencias importantes en términos de los salarios a los que pueden aspirar, de acuerdo con el nivel de educación” (Irais, 2022, s/p).

Naturalmente, la cuestión económica es sólo una de las múltiples causales que están presentes en la deserción escolar de este nivel educativo, en virtud de que existen otros factores de singular importancia que también refieren los altos porcentajes, mismos que le competen tanto al alumnado como al profesorado, autoridades educativas, institución, contexto social, familiar y de género,²⁶ entre los centrales.

En esta investigación se pone el acento en las dos primeras (colectivo docente y autoridades), particularmente, lo referente al currículum y las prácticas educativas como las tareas, tomando como parámetro lo que comenta la *Ley General de Educación (LGE) (2019)* y, de manera específica, la Nueva Escuela Mexicana (NEM), sobre todo, en el ámbito de la educación integral, paradigma educativo enarbolado por la UNESCO, como ya se mencionó.

Con base en esto, el Artículo 11 de la LGE señala que los objetivos de la NEM son "el desarrollo humano integral del educando (y la educanda),²⁷ *reorientar el Sistema Educativo Nacional, incidir en la cultura educativa mediante la corresponsabilidad e impulsar transformaciones sociales dentro de la escuela y en la comunidad*" (DOF, 2019, p. 6. Énfasis añadido). Asimismo, en el Artículo 12 sobre la prestación de los servicios educativos, se refiere que el eje transversal será "el desarrollo humano integral" (DOF, 2019, p. 6. Énfasis añadido).

De igual forma, en la fracción IV del Artículo 14, se ordena "Dimensionar la prioridad de los planes y programas de estudio en la orientación integral del educando (y la educanda)" (DOF, 2019, p. 7. Énfasis añadido); mientras que en el Artículo 15, sobre los fines de la educación, se establece "Contribuir al desarrollo integral y permanente

26 De acuerdo con Gutiérrez (2022a), el género "*conceptualiza a las personas en términos sociales en función del sexo. Esto significa que los hombres y las mujeres se hacen por manufactura humana, por un proceso de socialización y educación que inicia desde antes de nacer y permanece durante toda la vida. Así, las características de lo masculino y lo femenino se acuñan, no son parte de un código genético, sino que son el resultado de una cultura. En este tenor, el orden social se estructura a partir de prescripciones de toda índole, incluso con construcciones simbólicas distintas para ambos sexos*" (p. 275).

27 En tanto que la educación integral compete la igualdad de género y en esta, un eje transversal es el lenguaje inclusivo, se escribirá así en las citas textuales que adolezcan de ello. Para una mayor ilustración sobre el tema véase (Gutiérrez, 2022b).

de los educandos (y educandas), para que ejerzan de manera plena sus capacidades" (DOF, 2019, p. 7. Énfasis añadido).

En esta perspectiva, en el Artículo 16 denominado "De los criterios de la educación", la fracción IX puntualiza que "Será integral porque educará para la vida y estará enfocada a las capacidades y desarrollo de las habilidades cognitivas, socioemocionales y físicas de las personas, que les permitan alcanzar su bienestar y contribuir al desarrollo social" (DOF, 2019, p. 9. Énfasis añadido).

El punto nodal de la LGE (2019), en torno al enfoque señalado queda comprendido en el Capítulo IV, intitulado "De la orientación integral". Los dos Artículos de este apartado subrayan lo que esto compete, a saber: la formación para la vida del alumnado "*así como los contenidos de los planes y programas de estudio, la vinculación de la escuela con la comunidad y la adecuada formación de las maestras y maestros en los procesos de enseñanza-aprendizaje, acorde con este criterio*" (DOF, 2019, pp. 9 y 10).

Finalmente, es pertinente el Artículo 18, que a la letra dice:

"Artículo 18. *La orientación integral, en la formación de la mexicana y el mexicano dentro del Sistema Educativo Nacional, considerará lo siguiente:*

I. El pensamiento lógico matemático y la alfabetización numérica;

II. La comprensión lectora, la expresión oral y escrita, con elementos de la lengua que permitan la construcción de conocimientos correspondientes a distintas disciplinas y favorezcan la interrelación entre ellos;

III. El conocimiento tecnológico, con el empleo de tecnologías de la información, comunicación, conocimiento y aprendizaje digital, manejo de diferentes lenguajes y herramientas de sistemas informáticos, y de comunicación;

IV. El conocimiento científico, a través de la apropiación de principios, modelos y conceptos científicos fundamentales, empleo de procedimientos experimentales y de comunicación;

V. El pensamiento filosófico, histórico y humanístico;

VI. Las habilidades socioemocionales, como el desarrollo de la imaginación y la creatividad de contenidos y formas; el respeto por los otros; la colaboración y el trabajo en equipo; la comunicación; el aprendizaje informal; la productividad; capacidad de iniciativa, resiliencia, responsabilidad; trabajo en red y empatía; gestión y organización;

VII. El pensamiento crítico, como una capacidad de identificar, analizar, cuestionar y valorar fenómenos, información, acciones e ideas, así como tomar una posición frente a los hechos y procesos para solucionar distintos problemas de la realidad;

VIII. El logro de los educandos (y las educandas) de acuerdo con sus capacidades, circunstancias, necesidades, estilos y ritmo de aprendizaje diversos;

IX. Los conocimientos, habilidades motrices y creativas, a través de la activación física, la práctica del deporte y la educación física vinculadas con la salud, la cultura, la recreación y la convivencia en comunidad;

X. La apreciación y creación artística, a través de conocimientos conceptuales y habilidades creativas para su manifestación en diferentes formas, y

XI. Los valores para la responsabilidad ciudadana y social, como el respeto por los otros, la solidaridad, la justicia, la libertad, la igualdad, la honradez, la gratitud y la participación democrática con base a una educación cívica" (DOF, 2019, p. 10).

A todas luces, es evidente el énfasis en lo mencionado en el primer apartado de esta investigación, se trata como señala Díaz Barriga (Secretaría de Educación Pública (SEP), 2022a), de formar ciudadanas y ciudadanos globales, cuya educación tenga un impacto en el ordenamiento social, atendiendo las problemáticas ingentes de hoy en día, a la par que transformar -literalmente- la educación y el sistema que le rige.

Es relevante anotar, que todo lo señalado tiene repercusión con el *Marco Curricular y Plan de Estudios 2022 de la Educación Básica Mexicana* (SEP, 2022b). Ahora bien, ¿Cómo empata esto con la cultura escolar²⁸ de un grupo de una preparatoria de la UAZ, particularmente, en relación con las tareas que les dejan? Es decir, estos imperativos sobre la educación integral que deben incluir los planes de estudio y las prácticas educativas como las tareas que le dejan al alumnado (entre muchas posibilidades de análisis) ¿Van en sintonía con lo expuesto?

La casa, ¿Una extensión de la escuela?

A través de la aplicación de un instrumento de 11 ítems con escala de likert, a un grupo de la Preparatoria I, de primer semestre de la UAZ, se obtuvieron los datos que a continuación se exponen. Es importante poner de relieve que el grupo está conformado por 26 estudiantes; sin embargo, sólo se registraron 12 participaciones.²⁹ En términos de la conformación de la muestra, contestaron 7 hombres y 5 mujeres, todos y todas ellas de 15 años de edad y una persona de 16 (Véase Anexo A). El grupo en cuestión, al igual que en las demás extensiones de la Unidad Académica Preparatoria (UAP) de la UAZ³⁰ lleva las siguientes materias en el primer semestre: Matemáticas, Ciencias sociales, Inglés, Física, Taller de Lectura y Redacción, Humanidades y Computación.

28 De acuerdo con Julia (1995), la cultura escolar es “un conjunto de normas que definen los saberes a enseñar y las conductas a inculcar, y un conjunto de prácticas que permiten la transmisión de estos saberes y la incorporación de estos comportamientos; normas y prácticas subordinadas a unas finalidades que pueden variar según las épocas” (p. 131).

29 Se pidió que contestaran el instrumento en tres ocasiones, pero no se obtuvo la respuesta esperada de que el 100% respondiera.

30 La UAZ tiene 13 Preparatorias en el estado (García, 2020).

Con base en el primer ítem, al preguntarles "En promedio, a la semana ¿Cuántas horas les dedica a las tareas?", las respuestas planteadas fueron: de 1 a 2 horas, de 2 a 4 horas, de 6 a 8 horas, de 8 a 10 horas, de 10 a 12 horas y más de 12 horas; arrojaron los resultados siguientes: 6 personas contestaron que, de 2 a 4 horas, 4 dijeron que de 10 a 12 horas o más; mientras que otra refirió que le dedica de 1 a 2 horas y otra más comentó que de 6 a 8 horas. Asimismo, al preguntarles si los fines de semana también hacen tareas, la respuesta fue contundente, el 100% dijo que sí.

En otra interrogante que enunciaba "¿Tiene profesores o profesoras que le indican que esté atenta o atento a una tarea que le va a enviar en la tarde (o fuera del horario de la materia) para que la resuelva?", el 99% del alumnado encuestado contestó de manera afirmativa.

En esta tesitura, al preguntarles "Entre semana, después de la preparatoria y comer ¿Qué es lo que hace generalmente?", es interesante advertir que las respuestas: b) Practicar algún deporte, c) Ir a clases de idiomas o música, d) Jugar videojuegos, e) Ver televisión, f) Atender mis redes sociales, g) Convivir con amigas o amigos, h) Pasar tiempo con mi familia y i) Otra cosa, brillaron por su ausencia, ante la respuesta de un 75% que optó por el apartado a) Tarea.

Es interesante anotar que una alumna refirió tareas de género en su ámbito familiar: *"ago (sic) el quehacer y si tengo tiempo me duermo un rato"* (A11). La respuesta es valiosa en términos de análisis, porque por un lado da cuenta de las asimetrías entre hombres y mujeres, en las que generalmente se asigna a estas últimas el trabajo doméstico;³¹

31 Avendaño (2021) puntualiza que *"El trabajo doméstico es uno de los temas más importantes al estudiar, comprender y hablar de la desigualdad entre hombres y mujeres. La distribución del tiempo en las actividades del hogar influye directamente en su participación en actividades remuneradas y las oportunidades de profesionalización y crecimiento personal [...] se refiere a todas las actividades realizadas en el hogar: desde preparar la comida, limpiar y dar mantenimiento, lavar la ropa y realizar las compras, hasta cuidar a los hijos e hijas, a personas mayores o con alguna discapacidad y administrar las cuentas. Estas actividades históricamente han recaído en mayor medida en las mujeres. Según datos del INEGI, mientras que los hombres dedican, en promedio, 20 horas a la semana, las mujeres dedican 50 horas a estas tareas. Para ponerlo en perspectiva, si se divide esta cifra entre siete, las mujeres destinan siete horas al día al trabajo doméstico"* (s/p).

y, por otro, alude a la hora temprana que experimenta el alumnado (en términos coloquiales “desmañanada”), en tanto que 3 días a la semana entran a las 7 a.m., lo que implicaría al menos levantarse con una hora (o más de anticipación) para trasladarse al Campus UAZ Siglo XXI,³² residencia principal de la Máxima Casa de Estudios que está a las afueras de Zacatecas.³³ En este tenor, una respuesta a esta misma pregunta fue “llego y almuerzo, ay veces (*sic*) que no lo hago”.

Como se mencionó en líneas previas, parte de la educación integral implica una alfabetización alimentaria, con el imperativo de tener la primera ingesta de alimentos del día, hecho que no se cumple a cabalidad en los y las jóvenes, con la impronta que ello genera en los aprendizajes, diferentes estudios dan cuenta de ello (Márquez, 2021; Herrera, 2022).

Con base en lo referido, tampoco es de extrañar que más del 50% del alumnado considere que sí les dejan muchas tareas, mismo porcentaje que también puntualiza que el hecho que les dejen muchas tareas les ha impedido realizar actividades que normalmente hacían antes de entrar a la preparatoria, tales como ir a clases de teclado y natación, jugar futbol, ir al gimnasio, estudiar programación y mecanografía, salir a pasear y, reiteradamente: hacer deporte y pasar tiempo con la familia. En torno a esto, una alumna escribió que cuando le dejan tareas “*es de todo el día y la noche que con eso ni como a veces [...] ni mi quehacer ago (sic) porque tengo mucha tarea y pues tengo que acabarla y de por sí por lo estresada se me olvida algo*” (A11).

Ahora bien, respecto a la pregunta “¿Todos los trabajos que le dejan en la preparatoria se los revisan? Es decir, el profesor o la profesora le entrega comentarios o le indica los errores que tuvo (de ser el caso)”. Las respuestas tuvieron estos porcentajes: un 50% dijo que sí; 25% del alumnado comentó que no; mientras que 17% externó que casi siempre y 8% dijeron que nunca les revisaban.

32 Es importante comentar que existe otra sede de la Preparatoria número 1 de la UAZ en el Centro Histórico de la ciudad.

33 Del Centro Histórico de la ciudad capital, al Campus UAZ Siglo XXI, aproximadamente hay 9.6 kilómetros (Google, 2022).

En general, como se observa, más de la mitad del grupo consideró que sí les revisan las tareas, lo que es un acierto, mismo que se complementa con el siguiente lineamiento, cuya respuesta afirmativa fue de un 75%, a saber: "¿Considera que las tareas que le dejan en la preparatoria le sirven para aprender más o confirmar conocimientos vistos en clase?"

En la última pregunta "¿Qué opina sobre dejar tareas a las y los estudiantes?" Las participaciones brindan una riqueza importante desde el sentir del alumnado, señalando que el dejarles muchas tareas es agobiante, les parece que es un exceso, generando *"un sentimiento negativo a la materia, provocando el no querer hacer la tarea"* (A1). También hubo voces que demandaron optimizar el tiempo en el aula en los procesos de enseñanza-aprendizaje, en aras de que se puedan resolver las dudas, reforzar los temas y que no se asigne tanta tarea, en tanto que luego dejan de hacer cosas en la casa que son importantes, se estresan, les da insomnio y se duermen en clase (A3, A10).

De igual forma, hay quienes opinaron una ambivalencia, con un trasfondo de no dejarles tantas tareas: *"Pues creo que por una parte esta (sic) bien, ya que repasamos todo lo visto en clase, pero por otra parte a veces es demasiada y no nos da tiempo de hacer otras cosas, porque el tiempo se nos va muy rápido haciendo tareas"* (A6). En esta perspectiva, otra educanda comenta *"Pues me parece bien, pero no que fuera bastante como cuando nos dejan de todas las materias y la verdad pues es bastante"* (A11). Un alumno fue sintético, pero contundente, haciendo eco a lo anterior: *"Esta (sic) bien pero tampoco excederse"* (A12).

Finalmente, en dos respuestas que sin lugar a dudas reflejan lo señalado: exceso de tareas y cansancio, se expresaron así: *"No se aprende, sólo es perder el tiempo"* (A2), *"es muy innecesario"* (A7).

Lo anterior, enmarcado en el contexto en el que estamos: saliendo de una reclusión de más de dos años de pandemia, con todo el costo económico, físico y mental que nos generaron los procesos de enseñanza-aprendizaje a distancia.

Consideraciones finales

A todas luces, es innegable la carga abrumadora que padece el grupo analizado en términos del exceso de tareas que les asignan sus figuras docentes, mismas que a partir de esta práctica desarticulan o no hacen eco a los planteamientos internacionales y nacionales en cuanto a normatividad educativa, particularmente, el enfoque que debe tener la educación hoy en día: integral.

Esto significa que la casa del alumnado, literalmente se convierte en una extensión de la escuela, descuidándose sobremanera la educación de otros saberes que se adquieren fuera del contexto áulico, como actividades deportivas, idiomas, educación artística, etc., sin contar con lo que es de vital importancia: la convivencia familiar y con amigos y amigas, entre los principales.

Para quien esto escribe, se considera que el alumnado no debe estresarse por una formación académica, porque ello va en contra de lo que es la educación integral que promueve una salud física y mental, entre otros muchos lineamientos, como ya quedó referido en la primera parte de la investigación. Asimismo, es inconcebible al menos dos situaciones a la luz de las respuestas de los y las educandas: el que todavía por la tarde-noche tengan que estar esperando y, a la expectativa de que les llegue un mensaje de algunas o algunos docentes, solicitándoles atender a una tarea en ese momento y enviarla. La otra situación que se considera también aberrante, es el hecho de que en fin de semana no puedan pasar tiempo con su familia, asistir a una reunión, cine, convivir con sus amistades, etc. porque también están haciendo tarea.

Visto en estos términos, esto es violencia, transgresiones a lo que establece la vigente *Ley General de Educación* (2019), en tanto que el alumnado no puede incursionar en otros campos del conocimiento necesarios para su formación integral, o forjar al menos lazos afectivos con su familia y amistades, situaciones que implican que disponga de tiempo para poderlo realizar, un tiempo que no tienen. Así, se hace hincapié en que la comunidad estudiantil analizada está

siendo violentada en su formación educativa, por el exceso de tareas y la consecuente falta de tiempo, para que tengan un descanso que les reditúe mayores parámetros de aprendizaje en los procesos de enseñanza que reciben en el centro escolar.

En esta perspectiva, a la luz de sus respuestas se infiere que están “padeciendo” la escuela, no la están disfrutando, el ritmo de trabajo que llevan no les esté generando los aprendizajes esperados de una educación integral; lo cual, además de que transgrede la normativa educativa, también es contraproducente, porque como ya se refirió existe una deserción mayúscula en este nivel medio educativo, mismo que tiene causales de todo tipo, pero también se alimenta por la labor cotidiana de la práctica docente que hacemos quienes estamos frente a grupo y el actuar de las autoridades educativas, personas cuya toma de decisiones tiene un impacto trascendental.

Con base en esto, Plascencia (2020) considera que uno de los factores que intervienen en la deserción de este nivel educativo en el país son los institucionales, que incluyen “*la ubicación de la escuela o nivel educativo, infraestructura educativa, personal docente y administrativo y planes y programas*” (p. 454).³⁴

Anivel local, un docente-investigador brinda una caracterización oportuna, que refiere un elemento de factor institucional en la UAP-UAZ:

34 Los otros dos factores que retoma la autora como causales son los *individuales*, que se refieren a la “*capacidad intelectual, desempeño escolar, motivación, género y extraedad*”; mientras que los *sociales y culturales* se relacionan con “*el origen étnico, la situación económica, la costumbre/género y la condición de vida*” (Plascencia, 2020, p. 454. Énfasis añadido). En este sentido, Miranda (2018) comenta que “*El reporte de la Encuesta Nacional de Deserción en la Educación Media Superior (SEP y Consejo para la Evaluación de la Educación del Tipo Medio Superior, 2012) señala que más de una tercera parte de los jóvenes (35.4%) abandonan la escuela por causas económicas; asimismo, indica que alrededor de una tercera parte de los jóvenes (32.3%) dejan la escuela por causas escolares-institucionales*” (p. 6).

"la y el docente también es pieza importante dentro de las causas de reprobación y deserción estudiantil. La naturaleza de su condición laboral que se caracteriza por una excesiva cantidad de grupos y alumnos por semestre; traslados diarios entre los diferentes programas de Preparatoria UAZ para completar carga laboral; diferentes tipos de contratación que provocan inestabilidad laboral cada semestre; en algunos casos poca preparación y/o vocación a la docencia" (García, 2020, p. 60).

A este respecto, son oportunas las siguientes preguntas, mismas que rebasarían el nivel educativo objeto de esta investigación: ¿Cuál es el impacto de la práctica docente y la conducción de las autoridades educativas para engrosar las filas del abandono escolar? ¿De qué manera la dinámica de trabajo en el profesorado, a través de la asignación de una carga excesiva de tareas incide en una desarticulación de la práctica docente con la normatividad educativa?

En esta perspectiva, se hace un llamado a todo lo precedente y se pone en la reflexión una apuesta en la piedra angular del salón de clases, la o el personaje que está a cargo centralmente en los planteles educativos de la formación de las nuevas generaciones, a saber: la figura docente, de la mano de autoridades educativas sensibles, capacitadas y actualizadas, atentas a lo que pasa en los procesos de enseñanza-aprendizaje y las prácticas educativas, interesadas a lo que les pasa a su alumnado, solícitas y solícitas a sus semblantes cuando les vemos en clase, implementando al menos un elemento central del paradigma humanista: la empatía (Gutiérrez & Gutiérrez, 2016); no solamente porque está por normatividad, sino porque las relaciones verticales y el magistrocentrismo en la educación ya tiene rato con fecha de caducidad.

Por supuesto, de singular importancia también es el acompañamiento oportuno de las madres y padres de familia en los procesos formativos de las hijas y los hijos, sabemos lo importante que es esto en todos los niveles de la educación básica.

Para quien esto escribe, las y los docentes sí podemos marcar una diferencia en el alumnado e incidir en su desarrollo, avance, conclusión de sus estudios, es sólo que debemos de tener mucha claridad en lo que es la práctica docente, porque a veces no formamos, sino lo contrario.

Reimers y Chung (2018), especialistas en la materia nos dicen cómo y por qué es necesario y urgente atender esto:

“los educadores (y las educadoras) deben repensar periódicamente el propósito y los fines de la educación. Los líderes (y las lideresas) educativos necesitan responder a estas preguntas debido a que la propia supervivencia de la humanidad depende de que se ayude a los (y las) estudiantes para adquirir las competencias necesarias para cuidar de sí mismos, hacerse cargo de sus propias vidas, mejorar sus comunidades y abordar desafíos compartidos con otros, tanto local como globalmente. La velocidad a la que el mundo está cambiando hace que se incrementen las demandas sobre lo que las personas necesitan saber y hacer para poder participar en sus comunidades” (p. 9).

Tenemos “tarea” como educadoras y educadores de cualquier nivel educativo, en tanto que ser maestra o maestro implica reconocer nuestras carencias y áreas de oportunidad que necesitamos subsanar, entendiendo que quien está frente a mí en un salón de clases no es mi enemigo o enemiga, sino una persona cuya impronta o huella que yo deje a partir de mi práctica docente redundará en el mundo que hoy en día estamos viviendo, ojalá que ello sea el que todos y todas queremos.

Referencias

- Avendaño, F. (22 de julio del 2021). El valor del trabajo doméstico: mujeres le dedican el triple de tiempo que los hombres. En *Centro de Investigación en Política Pública*. Recuperado de: <https://imco.org.mx/el-valor-del-trabajo-domestico-mujeres-le-dedican-el-triple-de-tiempo-que-los-hombres/>. Fecha de consulta: 9 de noviembre del 2022.
- Diario Oficial de la Federación (DOF). (15 de enero del 2018). *Acuerdo Número 01/01/18 por el que se establece y regula el Sistema Nacional de Educación Media Superior*. Recuperado de: <https://dof.gob.mx/nota-detalle.php?codigo=5510587&fecha=15/01/2018#gsc.tab=0>. Fecha de consulta: 22 de octubre del 2022.
- Diario Oficial de la Federación (DOF). (30 de septiembre del 2019). *Ley General de Educación*. Recuperado de: <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf>. Fecha de consulta: 7 de noviembre del 2022.
- Estrada, M. (2018). (Coord.). *Abandono escolar en la educación media superior de México, políticas, actores y análisis de casos*, (pp. 101-130). México: Universidad de Guanajuato.
- García, J. (2020). *Fortalecer la personalidad para frenar la reprobación y deserción. Caso: Primer semestre, Programa I, UAP-UAZ, 2013-2020*. (Tesis de Maestría). Zacatecas: UAZ-Maestría en Educación y Desarrollo Profesional Docente.
- González, R. M. (2008). *Las maestras en México. Re-cuento de una historia*. México: UPN.
- Google Maps (2022). Recuperado de: <https://www.google.com/search?q=centro+de+zacatecas+al+campus+uaz+siglo+xxi&ei=Wt-lrY4WGF~DIkPIP-fuhaA&ved=0ahUKEwiFm62qxqH7AhVwJEqIH-fl9CA0Q4dUDCA8&uact=5&oq=centro+de+zacatecas+al+campus+uaz+siglo+xxi&gs-lcp=Cgxnd3Mtd2l6LXNlcnAQAziFCAAQogQyBQgAEKIEMgUIABCiBDIFCAAQogQ6CggAEEcQ1gQQsAM-6BwgAEIAEEA06DQguEK8BEMcBEIAEEA06CAgAEAUQHhANO-ggIABAIEB4QDUoECEEYAEoECEYYAFDzBlihG2DhImgBcAF4AIA-BqQGIAfQZkgEEMC4yM5gBAKABAcgBCMABAQ&scient=-gws-wiz-serp> Fecha de consulta: 7 de noviembre del 2022.

- Gutiérrez, N. & Gutiérrez, R. (2016). ¿Es factible una educación humanista? Un análisis a partir de la función docente. En Ibarra, R., et al. *Trascender el neoliberalismo y salvar a la humanidad*, (pp. 126-136). México: UAZ.
- Gutiérrez, N. (2021). La educación integral en la formación de las personas: un lineamiento de urgente atención. En Ibarra, M. & Román, Á. (Coords.). *Zacatecas y coronavirus: análisis de escenarios y paradigmas educativos*, (pp. 93-125). México: UAZ-Cátedra UNESCO.
- Gutiérrez, N. (2022a). Saberes y prácticas educativas de género a principios del siglo XX. Un análisis a partir del texto *Corazón. Diario de una niña*. En García, A. M. & Arcos, J. (Coords.). *La educación moderna: textos escolares y profesores normalistas en México*, (pp. 273-300). México: Sociedad Mexicana de Historia de la Educación.
- Gutiérrez, N. (2022b). Auditoría de género en el lenguaje: violencia, educación, feminismo e igualdad sustantiva. En Gutiérrez, N. & Román, Á. (Coords.). *Violencias: marcos de análisis desde los contextos educativo, laboral, cultural y de la comunicación*, (pp. 41-62). México: Edit. Astra.
- Herrera, L. (2022). Efecto de la malnutrición en el rendimiento escolar de las y los adolescentes de quinto semestre de la Preparatoria Plantel I de la UAZ. Semestre agosto-diciembre 2020. (Tesis de Maestría). Zacatecas: UAZ-Maestría en Educación y Desarrollo Profesional Docente.
- Instituto Nacional de las Mujeres (INMUJERES). (2020). *Glosario para la igualdad*. Recuperado de: <https://campusgenero.inmujeres.gob.mx/glosario/terminos/igualdad-sustantiva>. Fecha de consulta: 10 de noviembre del 2022.
- Ibarra, L., Fonseca, C. & Anzures, E. (2018). ¿Por qué se van de la escuela? Estudio de caso. En Estrada, M. (2018). (Coord.). *Abandono escolar en la educación media superior de México, políticas, actores y análisis de casos*, (pp. 101-130). México: Universidad de Guanajuato.
- Irais, S. (26 de enero del 2022). 563,000 estudiantes mexicanos de preparatoria abandonaron sus estudios. En *Tec Review*. Recuperado de: <https://tecreview.tec.mx/2022/01/26/tenden->

[cias/563000-estudiantes-mexicanos-de-preparatoria-abandonaron-sus-estudios/](#). Fecha de consulta: 7 de noviembre del 2022.

- Julia, D. (1995). La cultura escolar como objeto de estudio. En Mene-gus, M. & González, E. (Coords.). *Historia de las universidades modernas en Hispanoamérica. Métodos y fuentes*, (pp. 131-153). México: UNAM.
- Loyo, E. & Staples, A. (2010). Fin de siglo y de un régimen. En Tanck, D. (Coord.). *Historia mínima de la educación en México*. México: El Colegio de México.
- Marín, A. (2008). *Historia de la pedagogía en el Porfiriato*. México: Innovación Editorial Lagares.
- Márquez, E. (2021). Hábitos alimenticios y práctica deportiva en estudiantes de la Licenciatura en Cultura Física y Deporte de la Universidad Autónoma de Zacatecas "Francisco García Salinas". (Tesis de Maestría). Zacatecas: UAZ-Maestría en Educación y Desarrollo Profesional Docente.
- Miranda, F. (2018). Abandono escolar en educación media superior: conocimiento y aportaciones de política pública. *Revista Electrónica de Educación. Sinéctica*, Vol. 51, pp. 1-22. Recuperado de: <https://www.scielo.org.mx/pdf/sine/n51/2007-7033-sine-51-00010.pdf>.
- Morán, M. & Gutiérrez, N. (2022). Deserción escolar del alumnado en el COBAEZ plantel Pozo de Gamboa, Pánuco, Zacatecas, 2016-2019. En *Ibn Sina. Revista electrónica semestral en Ciencias de la Salud*, Vol. 13, Núm. 1, pp. 1-12. Recuperado de: <https://revistas.uaz.edu.mx/index.php/ibnsina/article/view/1160/1138>. Fecha de consulta: 6 de noviembre del 2022.
- Moreno-Fernández, O. (2017). ¿Qué educación para qué ciudadanía? Hacia una educación ciudadana planetaria en las aulas educativas. En García, C. R., et al., (Edits.). *Deconstruir la alteridad desde la didáctica de las ciencias sociales: educar para una ciudadanía global*, (pp. 577-585). Madrid: Universidad de las Palmas de Gran Canaria- Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.

- Organización de las Naciones Unidas (ONU). (2021). *Educación de calidad: por qué es importante*. Recuperado de: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>. Fecha de consulta: 7 de noviembre del 2022.
- Pacto Global Red México. (2020). *Objetivos de desarrollo sostenible*. Recuperado de: <https://www.pactomundial.org.mx/ods/?creative=474221264814&keyword=agenda%202030&matchtype=p&network=g&device=c&gclid=CjwKCAjwh4ObBhAzEiwAHzZYUz8zFzEO7m7wjlMOhLfv~-3Ej1TVDz0qh7r61l5mFNL-HfQmul3OMOBoCUMwQAvD~BwE>. Fecha de consulta: 1 de noviembre del 2022.
- Plascencia, A. (2020). Abandono escolar en la Educación Media Superior: un problema por atender en México. *Revista Internacional de Estudios sobre Sistemas Educativos*, Vol. 2, Núm. 10, pp. 449-464. Recuperado de: <http://www.riesed.org/index.php/RIESED/article/view/125/142>.
- Quintanilla, S. (1985). *Antología La educación en la utopía moderna siglo XIX*. México: SEP-Ediciones El Caballito.
- Reimers, F. & Chung, C. (2018). (Eds.). *Preparar a los maestros para educar integralmente a los estudiantes. Un estudio comparativo internacional*. España: Universidad de Alicante.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2022a, mayo 25). Ángel Díaz-Barriga. *Retos de la docencia ante el marco curricular 2022*. YouTube. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=J7fQK5wN0EE>.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2022b). *Marco curricular y Plan de Estudios 2022 de la Educación Básica Mexicana*. Recuperado de: <https://www.sep.gob.mx/marcocurricular/docs/1~Marco~Curricular~ene2022.pdf>. Fecha de consulta: 7 de noviembre del 2022.
- Sierra, J. (1908). Reformas legales a la educación primaria. En Bazant, M. (1985). *Debate pedagógico durante el Porfiriato*. México: SEP-Ediciones El Caballito.

Solís, B. (2020). *La deserción escolar en la Telesecundaria "Benito Juárez" de la comunidad Los Ángeles, Fresnillo, Zacatecas, en el ciclo escolar 2018-2019.* (Tesis de Maestría). Zacatecas: UAZ-Maestría en Educación y Desarrollo Profesional Docente.

Villagrana, G. (2022). *El estado de ánimo del alumnado de la UAPUAZ y su relación con la deserción escolar. Programa IV turno vespertino primer semestre, ciclo escolar non agosto-diciembre del 2022.* (Tesis de Maestría). Zacatecas: UAZ-Maestría en Humanidades y Procesos Educativos.

Anexo A. Relación y claves de informantes

Clave	Edad	Sexo	Escolaridad
A1	15	Masculino	Primer semestre Preparatoria
A2	15	Masculino	Primer semestre Preparatoria
A3	15	Masculino	Primer semestre Preparatoria
A4	15	Masculino	Primer semestre Preparatoria
A5	15	Femenino	Primer semestre Preparatoria
A6	15	Femenino	Primer semestre Preparatoria
A7	15	Femenino	Primer semestre Preparatoria
A8	15	Masculino	Primer semestre Preparatoria
A9	16	Femenino	Primer semestre Preparatoria
A10	15	Masculino	Primer semestre Preparatoria
A11	15	Femenino	Primer semestre Preparatoria
A12	15	Masculino	Primer semestre Preparatoria

Fuente: Elaboración propia a partir de las respuestas del instrumento aplicado.

El estrés laboral en el contexto educativo: una huella profunda al interior de una estructura cultural

Beatriz Marisol García Sandoval

Introducción

Las interacciones sociales en la actualidad suceden frecuentemente desde miradas individualistas en las que no se trabaja para que se vinculen con las de otros y otros, lo que provoca que los padecimientos afectivos se experimenten de manera aislada. El ser humano se desarrolla en un sistema cultural desde el que intenta articularse y ser funcional, ya sea a través de una institución educativa, o, a través de un espacio laboral, sin embargo, las herramientas que adquiere a lo largo de su trayectoria académica, ya sea corta o larga, no le provee de los conocimientos necesarios para enfrentarse a un mundo del trabajo que le pedirá conocimiento, competencias, y su inserción eficaz.

En ese sentido, el objetivo del presente capítulo es realizar una reflexión sobre la relevancia del estrés laboral dentro y fuera del mundo educativo, debido a los estragos que provoca, y señalar la manera como este se presenta. Asimismo, se comparten algunas reflexiones sobre los elementos que inciden para que se manifieste, su incidencia en las emociones, y cómo empezar a desarticularlo en los centros educativos.

Detección de detonantes de estrés laboral

El estudio del estrés se ha vuelto un tema recurrente debido a la importancia y trascendencia que tiene en el ser humano, por lo que se le ha articulado con diversas áreas de estudio, y conforme se avanza en su conocimiento se le analiza desde diversos escenarios, uno de ellos tiene que ver con el área laboral debido a que provoca que el ser humano experimente *"altos niveles de excitación y de angustia, con la frecuente sensación de no poder hacer nada frente a la situación"* (Sánchez, 2010, p. 60).

Al estrés laboral se le define como una alteración tanto biológica como emotiva detonada por factores externos, usualmente se detecta de manera relativamente fácil a partir de las manifestaciones que presentan quienes lo padecen, ya que suelen mostrar síntomas comunes como cansancio, pérdida del apetito, baja de peso, y decaimiento (Sánchez, 2010), es decir, demuestran condiciones que no suelen ser parte de su cotidianidad, en ese sentido, la reiteración en la experimentación de esos estados de ánimo adversos, terminan por afectar tanto su desempeño laboral como sus relaciones interpersonales en sus centros de trabajo.

En el escenario laboral se ha empezado a normalizar la estrecha relación que hay entre el desempeño productivo de cada trabajadora y cada trabajador con la satisfacción de alcanzar los objetivos establecidos, ya que cumplir se ha vuelto una de las metas más importantes en el mundo del trabajo, sin advertir que en el vertiginoso proceso de interacciones humanas y jerárquicas, incluso haya la posibilidad de que se esté experimentando algún tipo de *mobbing*, el cual, pasa a un segundo término debido a la remuneración que se recibe por haber alcanzado la meta trazada, a la que se añade el progreso en la afiliación que se consigue en el centro laboral por la "*experimentación importante de pertenencia*" (García, 2022, p. 88).

El estudio del estrés laboral se puede subdividir en diversas partes con el ánimo de profundizar en su análisis, aunque, sin lugar a dudas, son dos los momentos importantes que obligadamente se advierten al momento de observar su manifestación, por una parte, la fuerte tensión psicológica por la que atraviesa quien lo padece, provocada por agentes estresantes o estresores, y, por la otra, las reacciones que cada persona tendrá ante ellos (Sánchez, 2010). Sobra decir que, tanto en lo concerniente a lo que provoca esas tensiones como a las reacciones, no se puede generalizar, ya que cada persona es distinta y dependerá de su personalidad, de la construcción cultural de su persona lo que determine los niveles de estrés por los que atravesará, y las reacciones que tendrá ante cada uno de ellos.

Con la finalidad de observar de manera más cercana a los denominados estresores, se aludirá a la subdivisión planteada por Sánchez (2010) quien habla de los psicosociales y de los biológicos, los primeros *"son situaciones que no causan directamente la respuesta de estrés, sino que se convierten en estresores mediante la interpretación cognitiva o del significado que la persona le asigna"* (p.57), y, los segundos, *"son estímulos que se convierten en estresores por su capacidad para producir cambios bioquímicos o eléctricos en el organismo"* (p. 57).

La descripción del proceso fisiológico por el que atraviesa el ser humano ante los detonantes que provocan estrés, Sánchez (2010) la retrata de la siguiente manera:

"El organismo, amenazado por las circunstancias, se altera fisiológicamente por la activación de una serie de glándulas, especialmente en el hipotálamo y la hipófisis, ubicada en la parte inferior del cerebro, y por las glándulas suprarrenales localizadas sobre los riñones en la zona posterior de la cavidad abdominal. El cerebro, al detectar la amenaza o riesgo, estimula al hipotálamo, que produce "factores liberadores", los cuales constituyen sustancias específicas que actúan como mensajeros para zonas corporales también específicas. Una de estas sustancias es la hormona denominada A.C.T.H. (Adrenal Córtilico Trópica Hormone) que funciona como un mensajero fisiológico que viaja por el torrente sanguíneo hasta la corteza de la glándula suprarrenal, que, bajo el influjo de tal mensaje, produce la cortisona u otras hormonas llamadas corticoides. A su vez, otro mensaje que viaja por la vía nerviosa desde el hipotálamo hasta la médula suprarrenal, activa la secreción de adrenalina, estas hormonas son las responsables de las reacciones orgánicas en toda la economía corporal" (p. 56).

Las alteraciones biológicas tienen una estrecha relación con las emociones que los seres humanos experimentan a lo largo de su vida, por ello, se alude al área psicosocial, porque las impresiones están conectadas de manera directa con los significados que las personas atribuyen a cada una de ellas, ya que son generadas con cada interacción, por lo tanto, esas significaciones se pueden magnificar; o,

por el contrario, pueden no representar un peligro sustancial debido a la relación que tienen con la importancia que le otorgue cada persona.

Lo que para alguien puede implicar un gran problema discutir con una o un jefe en su trabajo, puede afectar de menor manera a otra u otro integrante de ese mismo espacio laboral, lo anterior dependerá de cómo esté construido su mundo simbólico en ese momento, ya que el ser humano es cambiante, constantemente está construyendo y reconstruyéndolo en función de sus impresiones y de su madurez, de esa manera, lo que ayer alteraba sus emociones de manera importante, hoy puede que no lo ocasione más.

Los detonantes de estrés funcionan de manera distinta en cada persona

La forma como cada persona interpreta lo que le sucede, o, dicho de otra manera, el significado que cada persona le atribuye a cada situación que experimenta, progresivamente le va ayudando a que construya un mundo simbólico en el que deposita de manera jerárquica la importancia que atribuye a sus interacciones con las personas con las que se relaciona a lo largo de su vida, según los escenarios en los que se desenvuelvan esas relaciones.

Cada persona se desarrolla progresivamente en diversos contextos; por ejemplo, nace en uno familiar, en el cual reconoce progresivamente el mundo simbólico en el que se desenvolverá gran parte de su vida (Berger & Luckmann, 2001); posteriormente, por señalarlo a grandes rasgos, pasa a uno escolar, y luego de varios años, llega al laboral. Cada uno de ellos tendrá su propio sentido e importancia, y en gran parte, serán atribuidos según los significados que se hayan desarrollado desde su entorno familiar.

Una vez que se arriba al entorno laboral, las personas tratan de insertarse en un *mundo* que les es desconocido, pero al que les interesa conocer, por ello, progresivamente se van ajustando a las reglas que este ha establecido para su funcionamiento. Frecuentemente, una vez

que se es parte del personal de ese espacio laboral, la o el trabajador empieza a comprender su funcionamiento desde su mundo simbólico, es decir, desde la manera como ha aprendido a relacionarse con las y los demás, a lo que se sumará la interpretación jerárquica que haga de su espacio laboral. Así que, la lectura primordial que tendrá de ese lugar estará relacionada con los objetivos por los que fue creado.

Las organizaciones laborales en general suelen estar diseñadas con finalidades muy específicas, y una cuestión que tienen en común es que uno de sus objetivos primordiales tiene que ver con que ofrezcan un buen servicio, es decir, están pensadas para atender a una o a un cliente que debe quedarse satisfecho con el o los productos que esa organización oferte; en ese sentido, el diseño de su funcionamiento prioriza tanto el proceso como los resultados, mismos que constantemente están en reiterada valoración para en caso de que sea necesario, se hagan los ajustes que el mismo establecimiento requiera, por lo que esa dinámica se traduce en demandas por las que atraviesan las y los trabajadores, ya que requieren de su capacidad de adaptación para responder lo mejor posible a cada una de ellas (Sánchez, 2010).

Es un hecho que las o los dueños de los establecimientos que ofertan un producto o un servicio ponderan tanto el espacio, como la infraestructura necesaria para que la corporación funcione, asimismo, se ocupan en diseñar un ritmo de trabajo que sea satisfactorio para que se obtengan los resultados planteados y, en ese sentido, se obtengan las ganancias proyectadas.

Gracias a los estudios que surgieron a lo largo del siglo XX sobre comportamiento organizacional, de los cuales se derivaron varias teorías (Davis 1991; Gordon, 1997; Chiavenato, 2009; Collado, 2009; Robbins, 1991; Mancera, 2016), hoy se sabe que el factor humano es el elemento más importante en las organizaciones debido a diversas razones. Entre ellas, se pueden señalar cuestiones como el tipo de distribución de actividades y responsabilidades que prevalece en cada establecimiento, el liderazgo, la comunicación, la identidad y el clima laboral, elementos coyunturales para el éxito o el fracaso de cualquier empresa.

En ese sentido, el factor humano es sumamente importante, porque, no obstante la eficacia del diseño de la organización, es necesario que se atienda la complejidad de la variable trabajador/trabajadora debido a que justamente es quien hace posible, por muchas razones, que la eficiencia sea la adecuada, o por el contrario, que, igualmente por diversas causas, obstaculice procesos que terminen por provocar fallas, a veces significativas, a veces no tanto, en la estructura laboral, y con ello, ocasionar que el servicio que provee ese lugar, no tenga la calidad esperada.

Evidentemente, no se trata de despedir al personal que se considere está obstaculizando el funcionamiento ideal de una organización, más bien, se trata de identificar las fallas, las cuales se suelen manifestar de diversas maneras y en diferentes niveles del establecimiento en cuestión, y, una vez localizadas, experimentar con variadas estrategias para resolver de manera adecuada las áreas de oportunidad encontradas, y así, se tenga laborando a un personal que comprenda que su función, así como la que cada integrante desempeña es fundamental para el buen funcionamiento del lugar en el que ha sido contratada o contratado (García, Gutiérrez & Magallanes, 2021).

La organización en el escenario educativo

En el mundo moderno actual se pueden advertir cambios significativos, y uno de ellos tiene que ver con el ritmo de vida que hoy mantiene un número importante de personas, quienes a través de transiciones socioculturales son conducidas de manera progresiva a que reconozcan en las posibilidades que se les presentan, actividades a través de las cuales logren un desarrollo que beneficie sus habilidades individuales, y con ello fortalezcan sus capacidades auto descubiertas. Esto facilitará el reconocimiento de opciones de las que pueden obtener una mejor preparación para encontrarse con un mundo laboral en el que puedan mostrar sus capacidades, y así conservar la oportunidad de trabajo brindada.

Las sociedades que se han formado a lo largo del tiempo han utilizado a las organizaciones como una herramienta estratégica que les ha ayudado a construir la estructura desde la que funcionan, ya que desde ellas han establecido su operatividad, así que, si se quiere conocer la identidad de una sociedad, no hay más que ver cada una de sus instituciones porque ellas brindarán información relevante que dará cuenta de la personalidad que predomina en ella. Y, sin duda, una de las organizaciones que ofrece una información notable es la educativa debido a que es parte de la columna vertebral, independientemente de la cultura a la que pertenezca, debido a su proceso de educar y de transmitir conocimiento a las y los integrantes de su sociedad.

Las instituciones educativas han desarrollado la tarea de vincularse con una innumerable cantidad de generaciones a quienes han dotado de conocimiento y, al mismo tiempo, han ayudado a que reconozcan esa ciencia en contextos locales, nacionales, e internacionales, desde perspectivas individuales y colectivas, por medio de interesantes y complejos procesos de aprendizaje que en mayor, aunque, también en menor medida, les han ayudado a integrarse de manera funcional a su sociedad, con la finalidad última de incorporarse a un mundo laboral.

Se puede distinguir cómo las instituciones educativas han asumido una tarea fundamental, la de encargarse de apoyar a sus estudiantes en cualquiera de sus niveles educativos, a que adquieran conocimientos, desarrollen y fortalezcan distintas habilidades durante el transcurso de su vida. Por lo tanto, se puede reconocer que han asumido la función de nutrir el desarrollo intelectual de cada estudiante, proceso que ocurre de manera simultánea mientras cada uno y una desde sus procesos de aprendizajes intensifica su conocimiento sobre la sociedad a la que pertenece.

Por lo anterior, la trascendencia de la labor de las instituciones educativas llega hasta el delicado ejercicio de moldear al ser humano, tanto en su etapa de desarrollo personal como en su etapa formativa, y con ello, además ha asumido el compromiso de proveerle a cada estudiante, ya sea en la infancia, en la adolescencia, y en las etapas juvenil y/o en la adultez de un conocimiento significativo para que

conforme avance en su formación, acreciente su proceso de auto reconocimiento de capacidades particulares que tratará de vincularlas con el mundo laboral.

La construcción de los mundos culturales permite apreciar la configuración de los sistemas en los que viven los seres humanos y, por ende, de las mentalidades de sus integrantes. No obstante, el diseño de cada sistema, es inevitable que se desarrollen expectativas, y una de las más recurrentes es que se asume que una vez que cada estudiante concluye cualquier etapa educativa, ya sea de educación básica, media, media superior y/o superior, esa egresada o egresado tendrá la formación necesaria correspondiente al nivel educativo concluido, sin advertir todos los elementos que inciden para que eso suceda.

En el caso de la etapa educativa más avanzada, como la superior, la expectativa es que una vez que sus estudiantes egresen, gracias al conocimiento que han adquirido en su licenciatura, estarán en condiciones de insertarse casi de manera inmediata en el espacio laboral que les corresponda, porque los estudios que han concluido les han provisto del conocimiento necesario para que se desempeñen de manera exitosa en un empleo que esté relacionado con su carrera.

La complejidad de lo señalado en párrafos anteriores tiene que ver con que la organización existente en el mundo educativo implica, además de reconocer la valiosa y compleja tarea que desempeña, también visibilizar la estructura desde la que se funciona, para advertir los obstáculos que se interponen en el desarrollo del aprendizaje y en la formación de su estudiantado, y que causan que los procesos educativos no sucedan con la eficacia esperada.

Con la finalidad de encontrar algunos hilos conductores que inciden de manera relevante en lo anteriormente señalado, se mencionarán tres; uno de ellos tiene que ver con el hecho de que con frecuencia se pondera de manera significativa desde el escenario educativo, el trabajo que desempeña el sector docente en las aulas de clases, y se concede menor importancia al resto del personal; dicho

de otra manera, se le atribuye menos valor a las responsabilidades que corresponden al resto de las y los compañeros, quienes cumplen tareas sustantivas con las que contribuyen al funcionamiento del centro escolar.

El hecho de que se asuma que la importancia de la educación recae únicamente en el sector docente, limita los alcances que deben tener procesos tanto de enseñanza como de aprendizaje. La razón es que se asume que el conocimiento es el único vehículo que necesita la y el estudiante para profesionalizarse, sin comprender que los procesos formativos en cualquier nivel educativo también traen implícitos, además, el desarrollo de respetuosas relaciones humanas. Estas relaciones se construyen entre docentes y compañeras y compañeros del centro educativo, mediante el reconocimiento y la valoración que se le debe otorgar a todas y a todos los integrantes de ese centro escolar, a quienes se les debe ver como miembros necesarios de un mismo equipo con quienes se busca alcanzar una meta en común.

El segundo hilo conductor tiene que ver con el poco interés que se suele dar al sistema organizacional que prevalece en el centro educativo, lo cual implica que cada quien realice sus responsabilidades con eficiencia desde un ambiente cordial, desde un trato afectuoso, ya que se está interactuando en un escenario de enseñanza y aprendizaje. Cuando las y los integrantes de una organización desconocen las tareas que les corresponden realizar, con facilidad desempeñan otras que no son parte de las suyas.

La estructura organizacional debe ser clara, ya que desde ahí se establecen los puestos, así como todas las actividades que a cada quien corresponde llevar a cabo. Con cierta frecuencia, además de tener poca claridad sobre las funciones que a cada quien corresponde cumplir, en las interacciones laborales educativas se suelen encontrar integrantes que deciden agregar a las suyas, otras actividades que quedan fuera de las propias por asumir que "lo hacen mejor", esto afecta a la organización porque provocan heridas emocionales a quienes les toca desempeñar esas funciones, además de que obstaculizan su desarrollo y con ello su crecimiento integral, no sólo

de habilidades, sino también emocional, por la satisfacción implícita en la responsabilidad cumplida.

El último hilo conductor que se desea señalar en esta reflexión tiene que ver con la poca importancia que se le concede al liderazgo desde el que se dirige la organización educativa. Igualmente, con cierta frecuencia se asume que las cualidades más importantes que debe tener una o un director debe ser su responsabilidad absoluta y su capacidad de mando. El problema es que se deja en un plano menos importante si es una persona que muestra autorregulación emocional, empatía, si gusta conciliar, si evidencia una *"capacidad de construir y mantener relaciones respetuosas, armónicas y efectivas, basadas en la confianza, para el logro de proyectos que generan desarrollo personal y organizacional de la institución educativa"* (Sierra, 2016, p. 124).

El estrés laboral articulado en los centros escolares

Las dinámicas de trabajo con el paso de los años, e incluso de los siglos, han hecho énfasis en la importancia de alcanzar los objetivos planteados, y bajo esa mirada, se han colocado los intereses de cada organización por encima de las problemáticas que surgen en su interior, las cuales son gestadas ya sea por el tipo de estructura de la organización, o bien, por la variable ser humano debido a las interacciones que acontecen en ese sistema.

Cuando los intereses de la organización se colocan por encima de los de su personal, se establece una dinámica de exigencia de resultados que continuamente provoca que sus integrantes colocadas y colocados en un sistema jerarquizado, ingresen de manera progresiva a ritmos de trabajo en los que se aprende que lo más importante, es decir, lo único, sea alcanzar las proyecciones planteadas, sin que sea significativo si se trabaja desde un clima laboral en el que el personal viva en constante conflicto (Dailey, 2012).

En el caso de las organizaciones empresariales, desde la primera mitad del siglo XX se empezó a advertir cuán importante era reconocer los tipos de climas laborales que prevalecían en sus centros de trabajo, con la finalidad de que su producción no se viera afectada. Por ello, es frecuente que en la actualidad se realicen diagnósticos y se apliquen estrategias que tienen que ver con la mejora en la comunicación (Fernández, 2009), con el desarrollo de un liderazgo (Lussier & Achua, 2011), con la concientización de la importancia de la pertenencia al espacio laboral, con la valoración de la identidad que se construye como trabajador o trabajadora de una empresa (Chiavenato, 2009; Dailey, 2012), desde la que incluso se promueve se auto perciban como una gran familia.

Por raro que parezca, a pesar de que los centros educativos tienen una estrecha relación con el mundo del conocimiento y con el desarrollo de la investigación ha sido poco frecuente en comparación con las empresas, que se reconozca la relevancia que tienen los diagnósticos sobre los climas organizacionales en los centros escolares, el interés que se ha colocado en la información que se obtiene de ellos, y, sobre todo, la comprensión sobre su incidencia se ha empezado a desarrollar en las últimas décadas del siglo pasado (Reales, Arce & Heredia, 2008; Blanco, Cerdas & García, 2021).

La trascendencia de analizar el clima organizacional que prevalece en los centros educativos tiene que ver con la vinculación que desde él se puede establecer con las manifestaciones de estrés laboral que experimenta su personal. El acercamiento progresivo a este escenario habla de una primera etapa, el interés de saber sobre las percepciones de sus integrantes, respecto de su centro laboral (García, Gutiérrez & Magallanes, 2021).

“Las organizaciones suelen aplicar encuestas en sus espacios laborales, para conocer el grado de satisfacción que experimenta su personal, sin embargo, todavía no se logra que esta forma de proceder sea parte de la vida cotidiana de cualquier centro educativo, en algunos casos, se debe a la ausencia de familiaridad con los mecanismos adecuados, para reconocer el estado emocional de un

clima laboral, y de la atención que este requerirá o, ya sea, porque no hay tiempo para aplicarlos, o porque se acostumbran a que ese clima, sea parte de la personalidad de la institución” (García, 2022, p. 88).

El interés de aplicar instrumentos en el mundo laboral educativo debe involucrar cada vez a más escuelas, para que se pase a una segunda fase en la que ahora se desarrollen análisis para promover estrategias que colaboren para que sus integrantes conozcan de manera progresiva la articulación que tiene su estructura escolar.

En estos escenarios también se ha observado que las tareas que realiza el personal no están del todo organizadas en relación con un Manual de procedimientos, el cual tiene la finalidad de explicar el funcionamiento óptimo de cada espacio, y, por ende, de toda la estructura escolar; más aún, con cierta frecuencia se observa que las instituciones educativas carecen de él.

Por ello, es frecuente observar cómo el diseño de las organizaciones escolares suele cambiar según la persona que esté encabezándola, lo que acarrea como consecuencia que haya una desorganización que afecta la eficiencia en la atención, ya que esa “nueva forma de proceder” desarticula a sus integrantes hasta que “aprenden cómo deben funcionar” según la nueva dirección en turno, lo que también incide en el incremento de las fricciones entre el personal por el hecho de que bajo cada dirección se realice una organización diferente.

Mientras se continúe trabajando completamente en función de la forma de proceder de quien encabeza una dirección educativa, se estará dependiendo del tipo de liderazgo que cada director o directora promueva, o, por el contrario, el personal funcionará bajo la dirección de quienes carecen de una dirección en donde sea poco importante que se cuiden las relaciones humanas, lo que traerá por consecuencia un aumento en el estrés laboral que se manifestará en un clima laboral complicado.

En la actualidad, se observa desde un escenario cultural cómo en los centros educativos, tanto los climas organizacionales y, por ende, los climas laborales, siguen lejos de ser atendidos. Es diverso el nivel de satisfacción que prevalece en cada integrante en función con el desarrollo de las responsabilidades que le toca realizar, debido a que, en cuestión de organización, se escribe una nueva historia con cada director o directora escolar.

Dejar de lado los instrumentos que ayudan a reconocer el estado de ánimo, de colaboración, de satisfacción, de integración de las y los trabajadores, ya sean docentes, personal administrativo, de intendencia y de infraestructura, sólo acrecienta un estrés laboral que podría disminuirse si se tuvieran espacios bien organizados.

Es parte también de un escenario cultural el poco reconocimiento que se suele otorgar a las tareas que a cada quien le toca desempeñar, lo que trae como consecuencia que se complejicen las condiciones en las que se llevan a cabo. Las responsabilidades que cada quien desempeña, se hacen desde un sistema jerarquizado, lo que provoca pensar que hay tareas que son más importantes que otras, en ese sentido, las actividades que cada integrante desempeña tienen una estrecha relación con implicaciones tanto económicas como sociales. La articulación debe ser mucho más profunda y, sin jerarquías que obstaculicen el desarrollo de relaciones humanas armónicas (Cantú, 2002).

“Los principales factores psicosociales generadores de estrés presentes en el medio ambiente de trabajo involucran aspectos de organización, administración y sistemas de trabajo y desde luego, la calidad de las relaciones humanas” (Sánchez, 2010, p. 60).

Quien encabeza una organización que se dedica al ámbito educativo debe interesarse en el diseño organizacional de la institución, y si no tiene los conocimientos necesarios al respecto, debe adquirirlos, porque además de orientarle sobre su funcionamiento, le corresponderá designar tareas específicas a las personas que estarán a su cargo, lo cual, está estrechamente relacionado con el conocimiento que

tenga del personal que le colabora, para evitar que ejerza un liderazgo inadecuado que podrá reflejarse de muchas maneras, entre las que se puede señalar, si hace una errónea utilización de las habilidades del personal, si no delega responsabilidades, o, si no las evalúa de manera asertiva.

Culturalmente se ha aceptado con cierta resignación que los malos ambientes de trabajo son parte de la vida laboral, en ese sentido, se han normalizado en las relaciones laborales, en mayor o en menor medida, la existencia de manipulación o de coacción visibilizadas a través de las interacciones jerárquicas del sistema organizativo, lo que provoca entre otras consecuencias la disminución de la motivación que puede conducir al personal a desempeñarse de manera eficiente y cordial. Por otra parte, también se suele detectar poca atención en la capacitación que coadyuve en el desarrollo del personal quizás provocada por la ausencia de un reconocimiento a su desempeño, a lo que se suman las promociones laborales aleatorias, y, una remuneración no equitativa (Sánchez, 2010).

La dirección se complejiza mucho más cuando se les da poca atención a las manifestaciones de estrés laboral, exteriorizadas por el personal a su cargo, quienes suelen experimentarlo a través de insatisfacción debido a que tratan de responder de manera adecuada a las demandas a las que son sometidos y sometidos. Cuando ese sentimiento de frustración es reiterativo, poco a poco va produciendo desaliento por experimentar que las expectativas que debe cubrir están fuera de su alcance, y en ese sentido de sus capacidades, por lo que, como resultado, su bienestar personal se va colocando progresivamente en una zona de peligro, tanto para su salud física como psicológica (Sánchez, 2010; Oficina Internacional del Trabajo (OIT), 2013).

A lo anterior se agregan las prácticas administrativas inapropiadas, o si hay atribuciones ambiguas que terminan provocando conflictos de autoridad. El estrés laboral también tiene que ver con planeaciones deficientes, y de la misma manera, con ritmos de trabajo apresurados que terminan por convertirse en rutinas de trabajo obsesivas, hay

casos en los que esas dinámicas provocan que se llegue a tener una competencia excesiva que puede llegar a ser desleal, e incluso, destructiva (Sánchez, 2010).

Método de evaluación al experimentar un sentimiento de estrés

El conocimiento sobre las causas que detonan estrés laboral, no sólo lo debe tener quien dirige un centro educativo, aunque, cuando tiene la información necesaria es una ventaja significativa debido a que por su jerarquía puede aplicar e incluso experimentar con diversas estrategias que puede desarrollar, con la finalidad de lograr que su espacio laboral además de ser funcional, desempeñe la tarea de educar y de impulsar a sus estudiantes para que continúen su trayectoria educativa desde un ambiente laboral y organizacional eficiente.

Quienes dirigen los centros educativos, se enfrentan a dos retos principales, el primero tiene que ver con la estructura jerarquizada que ella o el encabeza, la cual, es un reflejo del sistema cultural en el que interactuamos. Por ello, es primordial que primero establezca la importancia en el desarrollo de las tareas que en su interior se desarrollan para equilibrar la primordial responsabilidad que desempeña esa institución, ayudar a que las generaciones de estudiantes que pasan por ella, aprendan desde una organización funcional, es decir, eficiente y/o amigable, la cual, debe ser el reflejo de una organización laboral humana.

El segundo reto importante que debe resolver, tiene que ver con la atención; en ese sentido, la importancia que dé al personal que interactúa en ese sistema organizativo, por ejemplo, mostrando respeto al desarrollo de sus responsabilidades, valorando las cualidades y habilidades que muestra cada integrante de ese mundo escolar, trabajando en la mejora de los canales de comunicación, trabajando desde una comunicación descendente; pero, sobre todo, ascendente (Fernández, 2009), y fortaleciendo un liderazgo en donde las relaciones humanas (Mayo, 1977; Blanco *et al.*, 2021) sean el eje articulador de ese sistema organizacional educativo desde una mirada renovada.

Desde luego, esto todavía no es una realidad en cada centro educativo, porque son las personas, con su bagaje cultural, es decir, con la explicación del mundo simbólico desde el que se relacionan con su entorno, y, desde la ausencia, en ciernes, o, notoria madurez emocional, como se integran a los espacios laborales. Desde sus mundos simbólicos resuelven los conflictos a los que se enfrentan en su vida cotidiana, desde su particular manera de atenderlos, ya sea complejizando el problema suscitado, otorgándole un menor peso a lo sucedido, o estableciendo estrategias para solucionarlos.

En esa sintonía, diversos estudios dan cuenta de los tres momentos de evaluación por los que atraviesa el ser humano al momento de experimentar un conflicto, y para recorrerlos acudimos a Sánchez (2010), quien plantea las evaluaciones primaria, secundaria y terciaria. La primaria:

“Se centra en las demandas de la situación y consiste en analizar si el hecho es positivo o no, si es relevante y sus consecuencias. En definitiva, responde a la pregunta ¿Qué significa esto para mí? El resultado de esta evaluación será determinante para que el suceso sea considerado bueno o malo, relevante o irrelevante, amenazante o no” (Sánchez, 2010, p. 58).

Posteriormente, se pasa a un segundo momento; se trata de la evaluación secundaria, la cual:

“Tiene como objeto el análisis y la valoración de la capacidad del propio sujeto para afrontar el suceso que acaba de evaluar. La valoración de los recursos personales determina en gran medida que el individuo se sienta asustado, desafiado u optimista” (Sánchez, 2010, p. 59).

Una vez que ha analizado, llega a la evaluación terciaria, en la cual: *“es el afrontamiento o estrategia de coping, esto es, la acción y ejecución de una estrategia previamente elaborada” (Sánchez, 2010, p. 59).*

Las personas que son analizadas dentro de sus espacios de trabajo suelen arrojar información de gran relevancia debido a que, gracias a esa información, se ha podido adentrar en los mundos organizacionales laborales en los que los seres humanos juegan un papel determinante en el éxito o en la manifestación de continuas áreas de oportunidad que deben ser atendidas de manera inmediata, debido a la importancia que debe otorgársele a la educación.

Consideraciones finales

Es frecuente encontrar trabajadoras y trabajadores con baja autoestima, o con incapacidad para tomar decisiones, personas que se preocupan de manera excesiva, o con dificultad para mantener la atención, o con muy poca tolerancia a las críticas, con bloqueos mentales, o incluso con mayor susceptibilidad a sufrir accidentes, y las razones que se suelen dar, o las explicaciones que se acostumbran compartir en la interacción social laboral se relaciona más con atribuciones a la personalidad de cada compañera o compañero de trabajo, incluso, se asume que no puede trabajar bajo determinadas exigencias, y poquísimas veces se hace una reflexión sociolaboral, para encontrar en el estrés laboral los detonantes a esas alteraciones.

La tarea que tenemos por realizar quienes pertenecemos al mundo educativo es todavía ardua; sin embargo, se puede tornar hacia una mirada renovada que convoque a asumir las responsabilidades con optimismo, transformando la meta de la educación. Se debe plantear que el fin último no es que el estudiantado adquiera conocimientos, sino que también aprenda desde la organización a comprender la importancia de las relaciones humanas afectivas, y que estas se reflejen en sus procesos de aprendizaje. En estos ámbitos las jerarquías no dividan a las personas, sino que trabajemos en conjunto por establecer nuevos vínculos que permitan reconocer la importancia del trabajo desempeñado por cada integrante de este mundo educativo.

El mundo escolar, reflejo de nuestro sistema cultural, debe invitarnos a analizarlo; con ello, motivarnos a que nos involucremos para desarrollar participaciones creativas y asertivas en las que se valore tanto el esfuerzo colectivo como el individual. Es necesario que se construyan desde el conocimiento y desde la investigación, nuevas miradas que hagan posible reconocer la personalidad y la tarea de cada centro educativo, y que ello, convoque a que se analice la trascendencia de cada uno de ellos respecto de su incidencia inmediata en la sociedad, y, también en un escenario muy importante, el laboral.

Si los escenarios educativos se transforman incidirán en nuestro sistema cultural, reelaborándolo una y otra vez, reflejando esta renovación en las organizaciones en las que siga siendo importante la eficiencia, pero, desde la ponderación de los aportes con los que el ser humano puede contribuir desde interacciones amigables y empáticas.

Referencias

- Berger, P. & Luckmann, T. (2001). *La construcción social de la realidad*. Argentina: Amorrortu.
- Blanco, S., Cerdas, V. & García, J. (2021). Clima organizacional en centros educativos públicos costarricenses: un análisis multifactorial. *Revista Educación*, Vol. 45, Núm. 1, pp. 1-18. Fecha de consulta: 12 de febrero de 2023. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44064134020>.
- Cantú, M. (2002). *Programa de motivación para mejorar las relaciones interpersonales de la Preparatoria No. 23 de la UANL., en el Departamento Escolar*. (Tesis de Maestría). México: Universidad Autónoma de Nuevo León. Recuperado el 4 de febrero del 2022, de: <http://eprints.uanl.mx/970/1/1020149788.PDF>.
- Chiavenato, I. (2009). *Comportamiento organizacional. La dinámica del éxito en las organizaciones*. México: Mc Graw Hill.
- Dailey, R. (2012). *Comportamiento organizacional*. Reino Unido: Herriot-Watt University.
- Davis, M. (1983). Measuring individual differences in empathy: Evidence for a multidimensional approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 44, Núm. 1, pp. 113-126.
- Davis, K. (1991). *Comportamiento Humano en el Trabajo*. México: Editorial Mc Graw Hill.
- Del Hoyo, M. (2004). *Estrés laboral*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales / Instituto de Seguridad e Higiene en el Trabajo.
- Fernández, C. (2009). *La comunicación en las organizaciones*. México: Trillas.
- García, B. (2022). El acoso laboral en el ámbito educativo, una manifestación violenta disfrazada de interacción social. En Gutiérrez, N. & Román, A. (Coords). *Violencias: marcos de análisis desde los contextos educativo, laboral, cultural y de la comunicación*. México: Astra Ediciones.
- García, B., Gutiérrez, N. & Magallanes, M. (2021). El funcionamiento idóneo en el microcosmos escolar, una reflexión desde la cultura organizacional. En Rodríguez, J., Castillo, I., Gutiérrez, N.

& Ortega, H. (Coords.). *Análisis socioculturales y de comunicación en el ámbito educativo*. México: Astra Ediciones.

Gordon, J. (1997). *Comportamiento organizacional*. México: Prentice Hall Hispanoamericana.

Lussier, R. & Achua, C. (2011). *Liderazgo. Teoría, aplicación y desarrollo de habilidades* (4~ ed.). México: Cenage Learning Editores.

Mancera, M. (2016). Teorías del comportamiento organizacional. *Revista Sociedad Minera. Instituto de Seguridad Minera, ISEM*, Núm. 151, pp. 1-23.

Mayo, E. (1977). *The human problems of an Industrial civilization*. USA: Harvard University Press.

Oficina Internacional del Trabajo (OIT). (2013). *La prevención del estrés en el trabajo: lista de puntos de comprobación*. Ginebra: OIT.

Reales, L., Arce, J. & Heredia, F. (2008). La organización educativa y su cultura: una visión desde la postmodernidad. *Laurus. Revista de Educación*, Vol. 14, Núm. 26, pp. 319-346.

Robbins, S. (1991). *Comportamiento organizacional*. México: Prentice Hall.

Sánchez, J. (2010). Estrés laboral. *Hidrogénesis. Revista del Instituto Costarricense de Acueductos y Alcantarillados*, Vol. 8, Núm. 2, pp. 56-60

Sierra, G. (2016). Liderazgo educativo en el siglo XXI, desde la perspectiva del emprendimiento sostenible. *Revista Escuela de Administración de Negocios*, Núm. 81, pp. 111-128.

La Universidad Autónoma de Zacatecas frente a la violencia de género: un tema pendiente

Manuel Antonio Santillán Cortés

Introducción

El presente escrito tiene por objetivo analizar y reflexionar en torno al contexto de la violencia de género hacia las mujeres dentro de la Universidad Autónoma de Zacatecas (UAZ), durante el periodo de 2017-2020. En un primer momento se hace referencia de forma general al contexto de violencia de género en la entidad; de esta forma, se presentan algunas cifras que fueron obtenidas por medio de la página web del BANEVIM;³⁵ a su vez, se reflexiona y se exponen algunas ideas en torno a esos datos, con la finalidad de generar un esbozo sobre dicha problemática en el estado.

Enseguida, se menciona cómo se ha venido manifestando y desarrollando la violencia de género dentro de la UAZ, es decir, se parte de la premisa de que esta violencia se encuentra latente al interior de las Unidades Académicas de la máxima casa de estudios del estado.

35 El BANEVIM constituye “una herramienta tecnológica donde instituciones públicas, estatales y municipales, registran información sobre los casos de violencia en contra de las mujeres, atendidos o identificados en el ejercicio de sus respectivas atribuciones; con el propósito de generar reportes estadísticos que permitan realizar acciones de prevención y erradicación de la violencia” (Banco Estatal de Datos sobre Violencia contra las Mujeres (BANEVIM), 2021, s/p).

Esbozo de la violencia de género en el estado de Zacatecas

La violencia de género en el estado de Zacatecas no es un asunto nuevo para sus habitantes y, mucho menos, para las juventudes que en él habitan, de la mano de los sectores estudiantiles y académicos, entre otros. En la actualidad, cada vez ha sido más común la constante visibilización de la violencia de género perpetrada hacia las mujeres, sin distinción de edad o condición social.

En México, por ejemplo, cada día 10 mujeres son víctimas de la violencia feminicida, entendiéndola ésta última como la mayor expresión de violencia por razones de género en contra de las mujeres. Según el BANEVIM (2021), del año 2013 hasta junio de 2021, en Zacatecas se reportaron 92 casos de feminicidios. A ello, se suma el feminicidio de la joven Mireya, encontrada sin vida en un terreno baldío el 8 de agosto de 2021 en Guadalupe (Loera, 2021). Esto es una pequeña muestra de que el estado de Zacatecas no es ajeno a esta problemática, por lo que habrá que profundizar todavía más en el tema.³⁶

Como se expresó con anterioridad, la violencia tiene múltiples aristas, porque puede ser vista y analizada desde distintas perspectivas, a saber; sexual, psicológica, económica o patrimonial y física (entre las más consideradas). A su vez, se consideran modalidades como comunitaria, laboral, familiar, docente, institucional y feminicida.

De acuerdo con los datos proporcionados por el BANAIVIM (2021),³⁷ se tiene registro de 31,729 casos para el estado de Zacatecas. De esta cifra 27,056 corresponden a que un hombre fue el agresor; mientras que el restante 1, 274 casos, una mujer fue la agresora. Se concluye entonces que los hombres son quienes violentan en mayor proporción a las mujeres; sin embargo, se devela que éstas últimas, también pueden ser victimarias.

36 En la actualidad el número de feminicidios ha ascendido a 105 (BANEVIM, 2022, s/p).

37 El BANAIVIM “crea expedientes electrónicos únicos para cada mujer en situación de violencia, salvaguardando la información personal recopilada por las instancias involucradas. Genera un registro de datos sobre las Órdenes de Protección e identifica situaciones que requieran medidas gubernamentales de urgente aplicación en función de los intereses superiores de las mujeres en situación de violencia, que les permitan romper el silencio, alzar la voz, mirarse nuevamente y reconstruir su vida” (Banco Nacional de Datos e Información sobre Casos de Violencia contra las Mujeres, (BANAIVIM), 2021, s/p).

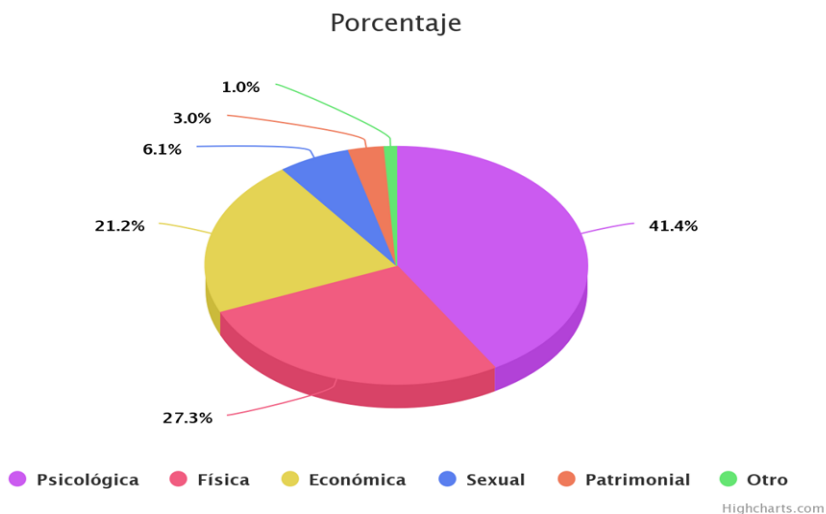
Ahora bien, siguiendo con la información que otorga el BANAIVIM para Zacatecas, según el tipo de violencia, se registra una mayor incidencia de la psicológica, seguida de física, económica, sexual, patrimonial y otras. En cuanto a las modalidades, se declara una presencia mayor de casos de violencia por razones de género dentro del ámbito familiar, seguida por la comunitaria.

En sintonía con lo anterior, el BANEVIM³⁸ proporciona datos más sugerentes, puesto que la información se presenta de manera más específica, es decir, se incluyen tipos y modalidades de violencia, edades y escolaridad de las víctimas y agresores o agresoras, así como, número de casos por municipio, entre otras especificaciones. Cabe precisar, que dicha información corresponde a la recopilada que va de años anteriores de 2017 a junio de 2021 (como lo expresa el propio BANEVIM). Sin embargo, se infiere que la mayor parte de la información con la que se cuenta, se circunscribe a la temporalidad del presente escrito (2017-2020), por lo tanto, es de suma importancia hacer referencia a ella.

Por consiguiente, en la temporalidad señalada (2017 a junio de 2021), el BANEVIM (2021) reporta un total de 28,706 agresores y agresoras. De estos casos 23,495 fueron hombres, 1,138 mujeres y 4, 045 se desconoce. En relación con la incidencia por tipos de violencia, se registra en primer lugar la psicológica con 41%; física con 27. 3%; económica 21. 2%; sexual 6. 1%; patrimonial 3. 0% y, otro, con 1. 0. En la siguiente gráfica se visualiza esta información:

38 La información de la página web del BANEVIM presenta algunas variables, es decir, ciertos datos no mantienen una correlación, por ejemplo; en el rubro de "tipos de violencia" se manifiesta que hay conocimiento de 27, 822 casos, mientras que al rubro de "víctimas" se tiene registro de 28, 754. A pesar de ello, se hará referencia obligada de los datos, respetando estas variables.

Gráfica 1. Porcentaje de incidencia por tipo de violencia en Zacatecas



Fuente: BANEVIM, 2021, s/p.

Referente a las modalidades, se puntualiza una considerable concurrencia de hechos violentos por razones de género en el ámbito familiar, con 91.96% de los casos; enseguida, la comunitaria con 6.1%. En lo concerniente a las demás, su porcentaje es inferior al 1%. En el caso de la modalidad docente/escolar, se tiene conocimiento de 84 casos, lo que representa el 0.3%; restaría saber si los hechos de este tipo de violencia ocurrieron dentro del sector público, privado o ambos, así como, el nivel educativo en el que se llevaron a cabo; además, si el victimario o victimaria pertenece a la planta docente, administrativa, o bien, fue algún compañero o compañera; si los hechos tuvieron lugar dentro o fuera de la institución educativa y, por último, cuáles fueron los tipos de violencia ejercida. Se hace hincapié a estas interrogantes, debido a la naturaleza de este estudio. La siguiente tabla ilustra las cifras mencionadas.

Tabla 1. Porcentaje de incidencia de casos de violencia de género según modalidad 2021

Modalidad de la violencia	N° de casos	Porcentaje
Digital/Cibernética	52	0.19%
En la comunidad	1708	6.14%
Escolar/Docente	84	0.30%
Familiar	25586	91.96%
Feminicida	97	0.35%
Institucional	129	0.46%
Laboral	154	0.55%
Obstétrica	6	0.02%
Política	6	0.02%
Total	27822	100.00%

Fuente: BANEVIM, 2021, s/p.

Cabe señalar, que el mayor porcentaje de víctimas tiene un rango de edad de 30 a 59 años, representando el 51%; mientras que las víctimas de 18 a 29 años, corresponden a un 32%, porcentaje seguido de las adolescentes de 12 a 17 años y 0 a 11, respectivamente con el 7% cada grupo; y, por último, mujeres de 60 o más con el 3% (BANEVIM, 2021). La pluralidad de estas edades evidencia que, cuando se trata de violencia de género dentro de la sociedad, no se discrimina la condición etaria.

Tabla 2: Rango de edades de mujeres víctimas de violencia de género en Zacatecas 2021

Rango de edad de la víctima	N° de casos	Porcentaje
Niñas 0 a 11 años	2056	7%
Adolescentes 12 a 17 años	2023	7%
Jovenes 18 a 29 años	9229	32%
Adultas 30 a 59 años	14587	51%
Adultas mayores 60 o más años	859	3%
Total	28754	100%

Fuente: BANEVIM, 2021, s/p.

De acuerdo con los datos presentados y que son recabados por el BANAVID y el BANEVIM se puede concluir que el tipo de violencia psicológica afecta en mayor medida a las mujeres zacatecanas. De esta forma, las humillaciones, las desvalorizaciones, la toma de control o amenazas, entre otros rasgos distintivos de este tipo de violencia juegan un papel preponderante, para menoscabar la estabilidad emocional de las féminas como *"una forma alterna de sometimiento y dominación"* (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, (PNUD), 2007, p. 38) que no sea la física.

Sin embargo, *"es difícil discernir sobre la prelación de los tipos de violencia contra las mujeres, ya que ésta ocurre en una especie de continuum,³⁹ que va desde las descalificaciones, agresiones verbales e insultos hasta el feminicidio"* (PNUD, 2007, p. 39). Es decir, la progresión suele ser una característica de la violencia.

39 El "continuum de violencia permite identificar que la violencia contra las mujeres parte de un contexto histórico y no de un hecho aislado de violencia, es decir, a las mujeres de manera social y cultural se les asignan roles, los cuales, de antemano, las someten y subordinan, sin considerar que estos socavan y violentan sus derechos humanos (INMUJERES, s/a, p. 15). Es decir, "el modelo del continuum se opone al paradigma de un espacio académico y de trabajo donde existe una superioridad biológica -dimorfismo de la especie- de todos los varones sobre todas las mujeres. En la perspectiva del dimorfismo, se sostendría que las mujeres, por naturaleza, poseen todas ellas bases fisiológicas deficientes -en razón de las características cromosomáticas, hormonales o gonádicas de la feminidad- para llevar a cabo los exigentes procesos cognitivos implicados en la ciencia y la tecnología" (Buquet, Cooper, Mingo & Moreno, 2014, p. 43).

Asimismo, también se infiere que en el ámbito familiar tienen lugar una considerable proporción de los casos de violencia de género, es decir, que es el espacio privado, en gran medida donde proliferan conductas discriminatorias y violentas hacia las mujeres, ámbito que debía brindarles seguridad, en tanto que se está bajo la protección de la familia.

De lo anterior, por medio de lo expuesto en el Boletín Estadístico que presenta la Secretaría de las Mujeres del Estado de Zacatecas (SEMUJER) (2020),⁴⁰ se pueden derivar algunas respuestas. De este, cabría resaltar que el porcentaje de la población económicamente activa en el año de 2020 fue de 42.10%; de ese total, 60.43% correspondió a hombres y el 25.05% a mujeres, mientras que el 57.90%, es decir, poco más del total de la población zacatecana trabajaba en el hogar, estudiaba o estaba jubilada.

Ahora bien, se puede dilucidar que una gran proporción de los hombres en Zacatecas son proveedores del hogar; mientras que, el porcentaje de mujeres que se encuentra económicamente activa es bajo (25.05), en comparación con la de los varones. Por lo tanto, se infiere que la población femenina está en el hogar, estudia o trabaja de manera informal, o bien, se encuentra en situación de cumplir una doble jornada laboral.⁴¹

De acuerdo con la información recopilada por el BANEVIM (2021), de los casos de violencia de género que tiene registrados, apunta que 8,971 corresponden a mujeres que trabajan en el hogar. Desde una perspectiva crítica, habrá que argumentar que el confinamiento de las mujeres a las tareas domésticas es una manera de producir y perpetuar los roles y estereotipos de género tradicionales, por lo que el hogar (si es que se puede denominar así a un espacio donde se presentan situaciones de violencia), no es un lugar seguro para niñas,

⁴⁰ En este mismo Boletín, se señala que el total de la población zacatecana hasta ese entonces era de 1,579,209; de esta cifra, el 48.8% fueron hombres y el 51.2% mujeres (SEMUJER, 2020).

⁴¹ De acuerdo con el INMUJERES (2007): "El trabajo doméstico no remunerado se caracteriza por ser una labor relacionada con la manutención del bienestar y cuidado de la familia, realizada principalmente en el hogar y en su mayoría por las mujeres, que muchas veces son consideradas improductivas. Para muchas mujeres, la exigencia de tener que asumir ambas tareas de forma sincrónica y cotidiana, produce la "doble presencia"; es decir, que durante su jornada laboral la mujer está, además de trabajando, pensando y preocupándose de la organización de su ámbito doméstico-familiar" (p. 56).

adolescentes y mujeres adultas zacatecanas. Se hace énfasis en esta modalidad de violencia, porque es la que tiene mayor prevalencia en el estado, cerca del 92% (BANEVIM, 2021).

Derivado de lo anterior y, en correspondencia a los datos que proporciona el BANEVIM (2021), de un total de 25, 597 casos, las víctimas afirmaron conocer al agresor o agresora; mientras que 3, 369 dice no conocerle y, de 843 se desconoce el dato.

Tabla 3. Cantidad víctimas que dicen conocer, no conocer o se desconoce al agresor o agresora 2021

Conoce al agresor	Nº de casos
Sí	25597
No	3369
Se desconoce	843
Total	29809

Fuente: BANEVIM, 2021, s/p.

En este sentido, resulta alarmante saber que un alto porcentaje de las mujeres violentadas mantuvieron o mantienen una relación de tipo familiar, laboral, social o escolar con la persona victimaria. Pero ¿Qué tipo de relación? Hay que destacar las siguientes cifras: en 10,536 casos son el o la cónyuge; en 4,043 conciernen a exparejas; en 2,180 a madre o padre; en 959 a hijo o hija; y, en 8,916 no se indican (BANEVIM, 2021). Esta última cifra llama la atención y, con seguridad, posiblemente, también se vincule con un ejercicio de la violencia en los contextos familiares. En la siguiente tabla, se muestran el número y el tipo de relación entre la víctima y la o el victimario para el caso de Zacatecas:

Tabla 4. Tipo de relación con el victimario o victimaria 2021

Tipo de relación	Hombre	Mujer	Otro	No indicado	N° de casos
Abuelo(a)	21	5	0	0	26
Compañero(a)	45	10	0	0	55
Concubina	718	6	0	0	724
Cónyuge o pareja	10480	55	1	0	10536
Desconocido	1	0	0	0	1
Ex pareja	4012	30	1	0	4043
Hermano(a)	248	59	2	0	309
Hijo(a)	809	148	2	0	959
Jefe(a) o patrón(a)	55	12	0	0	67
Madre o padre	1887	287	6	0	2180
Nieto(a)	29	3	0	0	32
Novio(a)	140	2	0	0	142
No indicado	4481	230	7	4198	8916
Otro	758	148	8	0	914
Padrastro o madrastra	98	13	1	0	112
Primo(a)	47	11	0	0	58
Profesor(a)	55	8	0	0	63
Servidor público	52	32	1	0	85
Sobrino(a)	30	4	0	0	34
Suegro(a)	20	22	0	0	42
Tío(a)	85	20	0	0	105
Vecino(a)	207	72	1	0	280
Total	24278	1177	30	4198	29683

Fuente: BANEVIM, 2021, s/p.

Como puede observarse en la Tabla 4, las y los agresores por tipo de relación, quienes presiden son los hombres. Otra posible respuesta, por la cual las mujeres se encuentran en el hogar, se puede detectar en la escolaridad que tienen las zacatecanas, puesto que el nivel educativo juega un papel notable para que ingresen al mundo laboral formal. En otras palabras, entre mayor sea la escolaridad, las oportunidades y el panorama de trabajo se acentúan.

En relación con esto, surgen las siguientes interrogantes: ¿Entre menor nivel educativo entre la población femenil, existe una mayor probabilidad de ser víctima de violencia de género? o bien, a la inversa ¿Entre mayor nivel educativo para las mujeres, menores son las probabilidades de ser violentadas en razón de género? En suma, ¿Depende de la educación que se tenga para adquirir una mayor conciencia ante tal problemática?

De este modo y, conforme a lo señalado por la SEMUJER y el BANEVIM, ésta fue la escolaridad de las zacatecanas durante el año 2020:⁴²

Tabla 5. Escolaridad de las mujeres zacatecanas en el 2020

Nivel de escolaridad	Mujeres
Sin escolaridad	42 945
Preescolar	45 557
Primaria	228 950
Secundaria	240312
Estudios técnicos con primaria terminada	2 854
Estudios técnicos con secundaria terminada	8 047
Preparatoria	108 532
Normal básica	993
Estudios técnicos con preparatoria terminada	7 589
Licenciatura	85977
Posgrado	12 925

Fuente: SEMUJER, 2020, s/p.

⁴² Para este mismo año, la población total de mujeres en Zacatecas era de 831, 080, las cuales, de acuerdo con el rango de edad se dividían de la siguiente manera: 0 a 11 años 182, 785; 12 a 17 años 86, 516; 18 a 29 años 156, 652; 30 a 59 años 300, 591; 60 o más años 103, 595; no especificado 941.

Como puede advertirse en la tabla 5, un porcentaje considerable de féminas en el año de 2020 se encontraba en el nivel básico (primaria y secundaria), o bien, solamente contaba con este nivel educativo; en cuanto al nivel medio superior (preparatoria), también un número importante de mujeres tenía los estudios correspondientes.

Asimismo, cabe destacar las que cuentan con estudios superiores (licenciatura) o de posgrado (maestría o doctorado). En su Atlas de género 2020, SEMUJER no detalla los respectivos niveles educativos en relación con los rangos de edad, algo que sería de suma importancia para poder vislumbrar la escolaridad y su vinculación con la actividad económica, puesto que, como se mencionó antes, entre mayor grado de estudio más oportunidades laborales. No obstante, no siempre se garantiza eso, o bien, sí lo hace, pero a costa de cumplir una doble jornada laboral: una actividad laboral fuera y dentro del hogar (asalariada y doméstica), producto de las asimetrías entre géneros.

Independientemente de lo anterior, los registros de casos albergados por el BANEVIM, además de ser fuente de interrogantes, funcionan para el objetivo de este apartado. De tal suerte que, habría que añadir unas cuantas cifras más de suma importancia, por lo que hay que plantear la siguiente pregunta: ¿Dónde tienen lugar estos casos de violencia?

Conforme a lo señalado por el BANEVIM (2021), es en el municipio de Guadalupe donde se tiene mayor conocimiento de hechos violentos por razones de género, al cual, le competen 8,088 de los casos, seguido de la capital zacatecana con un registro de 5,297. En cuanto a Fresnillo, se contabilizan 5,019; para Sombrerete 1,337. En relación con los demás Ayuntamientos, se colocan por debajo de los 1,000, 500 o incluso, 100 y 50 casos. En este sentido, se puntualiza que hay una superior incidencia en el área metropolitana y en municipalidades con más población.

Aunque estas cifras no son determinantes, puesto que las denuncias de hechos de violencia de género en contra de las mujeres dependen de la pertinencia que las instancias gubernamentales tengan

en cada uno de los municipios; a la par, de la confianza que las mujeres otorguen a estas últimas, entre otros factores como la educación, la geografía, la seguridad, la familia, las telecomunicaciones, etcétera.⁴³

Con este esbozo queda en evidencia cuál es el contexto del estado de Zacatecas ante la problemática de violencia de género contra las mujeres; se constata sobremanera que el espacio privado (por su mayor incidencia), no constituye por excelencia un lugar seguro, como podría pensarse. Sin embargo, esta violencia puede escalar a otros escenarios mucho más amplios, como las escuelas, el transporte público, las calles, los parques y centros recreativos, entre otros. Lo anterior compromete el libre esparcimiento de las mujeres en la sociedad zacatecana; así como, el goce de sus derechos y libertades amparadas en la ley: vivir una vida libre de violencia.

“Solo rumores”: Acerca de la violencia de género en las Unidades Académicas de la UAZ

“Solo rumores, acoso en la UAZ”: De esta manera, el periódico *NTR Zacatecas* (2019) intitulaba una nota periodística publicada el viernes 29 de marzo del 2019. En esta, se aludía a las declaraciones que emitieron los directores de dos Unidades Académicas (Medicina y Derecho), señalando como “rumores” o “malentendidos”, los supuestos casos de acoso y hostigamiento hacia estudiantes, que tuvieron lugar al interior de estos programas educativos.

Sobre este supuesto descansa el presente apartado; “solo rumores” cimienta el largo historial de hechos de violencia de género contra las mujeres dentro de la UAZ. En otras palabras, con esta frase, lo que se pretende es englobar toda una serie de situaciones, de “supuestas” prácticas y acciones que han tenido lugar en los últimos

43 Por ejemplo, ¿Cuándo será visto (como suelen verse en el área metropolitana) en Melchor Ocampo con apenas un caso o El Salvador con dos de ellos, un espectacular con la información pertinente sobre a dónde acudir o comunicarse ante situaciones de violencia de género? ¿Existirán las condiciones óptimas en infraestructura o personal en las municipalidades más alejadas o menos pobladas? ¿Cuántos casos más quedan o quedarán impunes por el hecho de que a las niñas, adolescentes y mujeres no se les presentan en sus localidades las condiciones, en todos los aspectos, necesarias para denunciar?

años para enfrentar esta problemática por parte de las instancias y autoridades universitarias correspondientes, mismas que han estado amparadas en “convenios” o “campañas” de cero tolerancia a la violencia, pero que no han sido efectivas para la comunidad universitaria que demanda atención y sanciones, ante el ejercicio de la violencia, particularmente, por razones de género.⁴⁴

En tal sentido, una de las áreas de oportunidad centrales en esto es la falta de seguimiento a estos convenios y campañas, tal como lo precisan los reclamos de distintas instancias estudiantiles, académicas y fuera del sector universitario.

En este tenor, se hace hincapié en que las IES no están exentas de la violencia. En las páginas ulteriores se mostrará un panorama general de la violencia de género en la UAZ, con la finalidad de recabar y exponer información que evidencie y sustente que este tipo de violencia hacia las universitarias está presente y es un tema pendiente; con lo cual, se confrontan posicionamientos de “solo rumores” o “malentendidos”, en tanto que la visibilización de estas problemáticas sociales son una grave falta que obstaculiza el reconocimiento y la concientización, generando una ausencia de instrumentos que normen procedimientos a seguir para su atención y sanción.

44 No es objetivo del escrito revisar los convenios y campañas.

Cuestiones generales de la UAZ

La Universidad Autónoma de Zacatecas “Francisco García Salinas” es considerada como la Máxima Casa de Estudios del estado; ostenta este título porque ha sido y es responsable hasta la actualidad de la formación educativa de media superior, profesional y posgrado de miles de personas que radican en la entidad e, incluso, fuera de ella, tanto a nivel nacional como de otras latitudes internacionales.

Cabe destacar que la UAZ tiene una larga historia, ya que, sus orígenes se remontan hasta principios del segundo cuarto del siglo XIX, concretamente en 1832, cuando el gobernador de aquel entonces, Francisco García Salinas promovió la fundación de una Casa de Estudios en la Villa de Jerez (de donde fuese originario), en la cual, se impartieron cátedras como dibujo, bellas artes, jurisprudencia y lógica, entre otras (Universidad Autónoma de Zacatecas, (UAZ), 2020).

Aunque esta institución no nació propiamente con un carácter autónomo, fue la instancia más importante para los estudios postelementales de la población. Este plantel conseguiría su autonomía hacia mediados del siglo XX (1959), denominándose Instituto de Ciencias Autónomo de Zacatecas (ICAZ); unos años después tuvo el nombre con el que actualmente se le conoce: Universidad Autónoma de Zacatecas (1968) (UAZ, 2020). En la siguiente tabla se enlistan cronológicamente los nombres que se le han atribuido a la Máxima Casa de Estudios de la entidad zacatecana:

Tabla 6. Cronología de la Universidad Autónoma de Zacatecas

Cronología de la Universidad Autónoma de Zacatecas	
Casa de Estudios de Jerez	1832-1837
Instituto Literario del Departamento	1837-1867
Instituto Literario de García	1867-1885
Instituto Científico y Literario de Zacatecas	1885-1919
Colegio del Estado	1918-1920
Instituto de Ciencias de Zacatecas	1920-1958
Instituto de Ciencias Autónomo de Zacatecas	1959-1968
Universidad Autónoma de Zacatecas "Francisco García Salinas"	1968-Presente

Fuente: Elaboración propia a partir de UAZ (2021), s/p.

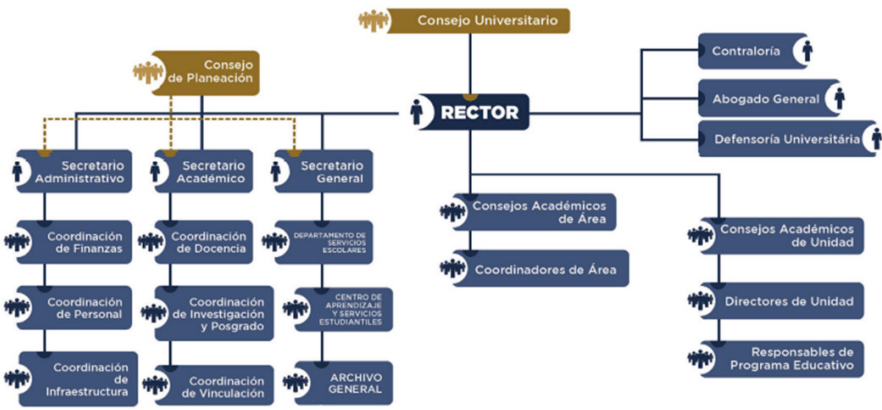
Como cualquier otra institución educativa, gubernamental o empresarial existente, la fijación de ciertos principios como una Misión y Visión se vuelven imperativos, puesto que con ellos se determina quiénes son y hacia dónde se dirigen. Al respecto, la página oficial de la UAZ señala lo siguiente:

"Misión. La Universidad Autónoma de Zacatecas "Francisco García Salinas" es una institución autónoma, pública, crítica, democrática y popular que desde sus funciones sustantivas: docencia, investigación, vinculación y extensión impulsa el desarrollo regional y del país, asume un compromiso social para la prevención y solución de problemas, mejora las condiciones de vida de la sociedad y posiciona a Zacatecas como referente nacional. Y que fomenta la transparencia, la austeridad, la optimización y el manejo adecuado de los recursos, practica la sustentabilidad, respeta los derechos humanos al promover la inclusión, la igualdad, la ciencia, el arte, la cultura y las humanidades" (UAZ, 2020, s/p).

A su vez, la Visión incluye la vanguardia de las exigencias globales en sus distintos niveles educativos, en tanto, se proyecta entre las 10 mejores IES del país y la más importante de Zacatecas, teniendo en sí las respuestas a los problemas que aquejan a la sociedad. Asimismo, la UAZ se erige como garante de los derechos humanos (UAZ, 2020).

En cuanto a su estructura organizacional, la siguiente imagen la ilustra:

Imagen 1. Estructura organizacional de la UAZ



Fuente: UAZ, 2021, p. 48.

Cabe destacar que la UAZ cuenta con la Coordinación de Igualdad de Géneros (CIG), no obstante, como se puede observar en la imagen 1, esta no cuenta con representatividad dentro de la estructura organizacional de la Universidad, puesto que es dependiente de Rectoría.

La UAZ como institución educativa se encarga de ofrecer una oferta educativa enmarcada en la educación a nivel preescolar, de secundaria, preparatoria, así como, de licenciaturas y posgrado. Cabe resaltar que la UAZ tiene presencia en diversos municipios del estado, en los cuales, se pueden encontrar planteles universitarios. En lo relativo a la educación de nivel superior se enmarcan en distintas áreas del conocimiento, tales como: Área de Ciencias de la Salud; Área de Humanidades y Educación; Área de Ciencias Básicas; Área de Ciencias Químicas, Área de Ingenierías y Tecnología, Área de Educación Media

y Media Superior, Área de Ciencias Sociales y Administrativas, Área de Ciencias Agropecuarias y Área de Arte y Cultura.

Cabe resaltar, que el mayor porcentaje de la población estudiantil se encuentra en las licenciaturas y, desde luego, en los planteles ubicados en la capital zacatecana, puesto que es aquí donde se concentra la mayor oferta académica. De acuerdo con el Anuario Estadístico de la Población Escolar en Educación Superior, del ciclo escolar 2020-2021, la ANUIES reportó que en la UAZ existía un total de 28,311 estudiantes de nivel superior y, de ese total 15,765 (55. 69%) eran mujeres y 12,546 (44. 31%) hombres (Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, (ANUIES), 2021).

En cuanto al número de docentes, hasta la fecha en el padrón de nómina se tiene registro de 2,966 académicos y académicas, de ese total, 1,218 (41.07%) corresponde a varones y 1,748 (58. 93%) a mujeres (SPAUAZ, Comunicación personal, 18 de noviembre de 2021).

Violencia de género en la UAZ

En el año de 2017, un hecho violento conmocionó a la sociedad zacatecana y, en particular, a la comunidad estudiantil de la UAZ: el cuerpo de la preparatoriana Cinthia Nayeli de 16 años había sido encontrado sin vida por la tarde del 15 de octubre, en un arroyo de aguas negras en Guadalupe (Serrano, 2018). La joven universitaria habría sido vista por última vez el 13 del mismo mes; ese día alrededor de las 6:30 de la mañana salió de su domicilio, para encaminarse a la Preparatoria 1, ubicada en el Campus Siglo XXI (*La Jornada Zacatecas*, 2019). Sin embargo, la joven universitaria no volvería a las aulas, la fuente mencionó que el procurador general de justicia del estado en turno, Francisco Murillo Ruiseco anunció de inmediato que se trataba de un feminicidio (*La Jornada Zacatecas*, 2019).

Aquel mismo 15 de octubre del 2017, a través de su cuenta oficial de Twitter, la UAZ publicaba un boletín, en cual se pronunciaba enérgicamente, lamentando el atroz crimen de la joven Cinthia. En él, se destacaba el exhorto de Rectoría, encabezada por el Dr. Antonio Guzmán Fernández, convocando sin titubeos a la comunidad universitaria a una movilización pacífica, en solidaridad con familiares de la joven preparatoriana, y que tendría lugar de encuentro a las afueras de los planteles de ingenierías, al día siguiente de conocerse el paradero de la joven estudiante, teniendo como rumbo el centro histórico de la ciudad y culminando en Plaza de Armas (UAZ, 2017).

Horas después de la marcha, el gobernador en turno, el licenciado Alejandro Tello Cristerna hizo un llamamiento a una reunión extraordinaria, con la presencia del Grupo de Coordinación Local en Seguridad, con la intención de instruir que se agilizará la investigación relativa al feminicidio de Cinthia. Lo anterior, con la presencia del rector de la UAZ (*NTR Zacatecas*, 2017). En dicha reunión, el gobernador del estado refrendó al rector que el caso no quedaría impune (Serrano, 2018).

El feminicidio de Cinthia resulta ser un hecho paradigmático (Gutiérrez, 2021a), puesto que, al haberse tratado de una joven estudiante de la UAZ, provocó y logró cimbrar dentro de la comunidad de la Máxima Casa de Estudios, un sentimiento de hartazgo; al igual que uno de lucha y solidaridad universitaria, que se vería materializado en la movilización que el rector había convocado para el lunes 16 de octubre, un día después del hallazgo del cuerpo de dicha alumna de 16 años. En la marcha, se consiguió conglomerar a un considerable contingente de personas (la asistencia estuvo conformada por estudiantes, autoridades universitarias, sociedad civil, etc.) y, tal y como se señala en el diario *NTR Zacatecas*: "*La indignación, el dolor, la rabia y la exigencia de justicia, fue la conjugación de lo que se convirtió en la mayor protesta universitaria ocurrida en la historia de la entidad*" (Serrano, 2018).

Ahora bien, es interesante ver cómo desde la administración central se dio este llamado para salir a las calles a protestar y exigir justicia, cuando por lo común, la convocatoria a movilizaciones masivas nace desde el sector estudiantil u otros. La postura que las autoridades universitarias tuvieron respecto al suceso fue fundamental y determinante, para que la convocatoria llegara a un gran número de personas, lo cual, denotó una administración preocupada por el ambiente de violencia que se estaba viviendo en el estado; tal y como lo reconoció el gobernador en una reunión que sostuvo con el rector, miembros del Consejo Universitario y organizaciones defensoras de los derechos de las mujeres, momentos después de finalizar la marcha (Espinosa, 2017).

A partir de los hechos acontecidos en el 2017 y sin ser previsto o haber sido abordado en el Plan de Desarrollo Institucional 2016-2020 (PDI) durante la administración del Dr. Antonio Guzmán Fernández, el feminicidio y, en particular, la violencia de género pasó a ser un asunto central dentro y fuera de la universidad.⁴⁵

A un año de distancia del feminicidio de Cinthia, el 15 de octubre de 2018, las universitarias volvieron a hacer acto de presencia, recordando y exigiendo justicia para su compañera, visto que aún no se daba solución alguna y, además, recalcaron que tanto autoridades universitarias como gubernamentales, no habrían concretado las acciones pertinentes que brindarían mayor seguridad a las universitarias, entre las que exigieron: más alumbrado público, no permitir el acceso al transporte público y personas ajenas a la institución, mayor cobertura del transporte universitario, autobús rosa de uso exclusivo para mujeres y operado por una conductora (Serrano, 2018).

45 En el PDI 2016-2020 no se contempló la problemática de violencia de género, al realizar una búsqueda más concreta, ingresando la palabra "género", o incluso "violencia", los resultados fueron prácticamente nulos. La primera de estas palabras fue escasamente empleada en una sola ocasión, mientras que la segunda no fue utilizada.

Para algunas personas universitarias, el feminicidio de Cinthia no significó la apertura a la visibilización de la violencia de género en la UAZ, en vista de que la ubica en eventos que tuvieron lugar en el año de 2019, con los casos del #MeTooUAZ y los tendederos expuestos en distintas Unidades Académicas, hechos que serán tratados más adelante.

En ese tenor, para Flores, Marín & Saldado (2020), en su ponencia titulada "El #MeTooUAZ. La visibilización de la violencia en contra de la mujer universitaria",⁴⁶ señalan que antes de la mediatización en las redes sociales, la violencia estaba invisibilizada.

En cuanto al caso de los tendederos, en una entrevista realizada a la titular de la CIG de la UAZ,⁴⁷ al ser cuestionada sobre si había un momento coyuntural, para poder hablar de una mayor visibilización de la violencia de género, su respuesta se sustentó en estos términos: "*Sí, fue el caso de que fue un movimiento mundial (se refiere a los tendederos) y que se presentó la coyuntura en la escuela de odontología*" (CP-LTV1, 2021).

Con base en lo anterior, habría que razonar en algunas cuestiones para considerar también el caso de Cinthia como antecedente coyuntural, que contribuyó para que la violencia por razones de género ya no fuese un asunto invisibilizado. En primer término, y como se relató renglones atrás, el caso de Cinthia tuvo una agencia⁴⁸ sin precedentes (como los hechos al año siguiente), reuniendo un conglomerado de personas con un objetivo en común.

46 Dicha ponencia fue presentada el 22 de marzo de 2021 en la Mesa 1: Violencia, en el "VI Coloquio de Investigaciones sobre Mujeres y Perspectiva de Género". El cual fue celebrado en modalidad virtual del 22 al 24 de marzo del 2021.

47 Es necesario comentar que la Coordinación de Igualdad de Géneros de la UAZ tiene una cuenta en Facebook (con el mismo nombre), más no una página web o portal institucional. Esta Coordinación, a través de su página de Facebook recalca lo siguiente: "El objetivo es atender las desigualdades que se presenten en los diferentes espacios de la UAZ y que afectan el desarrollo personal de l@s universitari@s" (CIG, 2021, s/p).

48 Sobre el término agencia se señala lo siguiente: "Una amplia bibliografía sociológica emplea el vocablo agencia para informar de las acciones que emprende un grupo humano en su voluntad por obtener determinados objetivos, especialmente por conquistar derechos" (Barrancos, 2020, p. 13).

En segundo término, es cierto que los reclamos por justicia estuvieron dirigidos principalmente hacia las autoridades gubernamentales, aunado a ello, la participación y el encabezamiento de la marcha por parte del rector da sustento para reconocer el hecho del feminicidio, como algo que preocupó súbitamente y llamó la atención a la UAZ en general.

En tercer término, las exigencias de parte de la comunidad universitaria hacia las autoridades gubernamentales no se hicieron esperar y, paralelamente, estas exigencias escalarían al ámbito universitario, reclamos encaminados principalmente a hacer justicia para Cinthia y responder a la comunidad universitaria con acciones en materia de género.

Y, por último, al haber sido abordada la cuestión de género entre las demandas estudiantiles (las cuales no fueron consumadas por ambas autoridades), se puede hablar de una visibilización y preocupación por poner el tema sobre la agenda universitaria.

Percepción estudiantil de la violencia de género

En sintonía con lo anterior, es imperativo tratar lo siguiente. En el 2018, la CIG de la UAZ realizó un proyecto intitulado “Estudio de la Percepción de la Violencia de Género en el Entorno Estudiantil de la Universidad Autónoma de Zacatecas”, a cargo de la responsable de esta instancia, la Mtra. Irma Leticia Torres Villa. De esto, podría inferirse que la iniciativa y el fruto de este estudio o diagnóstico, no fue fortuita, sino consecuencia de los hechos acontecidos el año anterior, o bien, al contexto de violencia que se estaba viviendo en el estado y/o una exigencia política.

En este contexto histórico es de suma importancia aludir a un episodio singular: en agosto del 2018 se decretó la Alerta de Violencia de Género contra las Mujeres (AVGM) en el estado de Zacatecas, dado el clima de violencia que se estaba viviendo desde años atrás.⁴⁹

De esta forma, a través del Sistema Estatal para Prevenir, Atender, Sancionar y Erradicar la Violencia contra las Mujeres (SEPASEV), se le exhortó a la UAZ a poner en marcha acciones para atender la violencia de género, en particular, el acoso⁵⁰ y hostigamiento sexual. Este exhorto se dio en razón de la información recabada por las instancias gubernamentales, al momento de revisar las medidas que tenían que cumplir cada una de ellas, detallando que muchas de las mujeres violentadas fueron estudiantes de la universidad (CP-VAV2, 2021).

49 Cabe mencionar que la solicitud de esta Alerta nació desde la sociedad civil organizada, desde la Red Plural de Mujeres, por medio de la Coordinación Feminista “Olimpia de Gouges” A. C. Para mayor ilustración véase (Gutiérrez, 2021a).

50 En sintonía con el INMUJERES (2020), en su *Glosario de Género 2020*, acoso y hostigamiento sexual los define de la siguiente forma: “El acoso es un comportamiento cuyo objetivo es intimidar, perseguir, apremiar e importunar a alguien con molestias o requerimientos. Los tipos más reconocidos de acoso son: el acoso laboral, el acoso moral o psicológico y el acoso sexual. El acoso sexual es un comportamiento o acercamiento de índole sexual no deseado por la persona que lo recibe y que provoca efectos perjudiciales para ella” (pp. 14-15). En cuanto al segundo concepto, el hostigamiento sexual “Abarca cualquier comportamiento que resulte ofensivo, incómodo o humillante y que niegue a una persona la dignidad y respeto a que tiene derecho. Si bien el hostigamiento sexual es sólo un tipo, es el que más afecta a las mujeres en el trabajo y para muchos trabajadores es inevitable. El espacio más frecuente donde suele ocurrir es en el ámbito laboral. Se caracteriza por solicitar favores sexuales; actos de naturaleza sexual, verbales, físicos, o visuales; pellizcos, palmadas, besos, caricias, sonrisas, miradas, bromas y contactos que no han sido propiciados ni consentidos” (p. 76).

Con base en lo anterior, el diagnóstico de la CIG tuvo como objetivo hacer eco a los objetivos y lineamientos que estipulaba el Programa de Fortalecimiento de la Calidad Educativa de 2018; a la par que, por la exigencia emitida por el SEPASEV a la UAZ,⁵¹ como fue el caso del Protocolo Institucional de Atención a Casos de Violencia de Género.

La pertinencia del diagnóstico de la CIG radicó en la importancia de los resultados; en este caso, la cuestión de género y su vinculación con la violencia dentro de la Universidad. En sintonía con lo anterior, Buquet, Cooper, Mingo & Moreno (2014) argumentan que:

“En el seno de las IES existe el tipo de violencia que se define como aquella “ejercida contra la mujer, en razón del hecho mismo de ser mujer”, cuyas múltiples formas de manifestación “están vinculadas con su condición de mujeres y su ubicación subordinada en las relaciones sociales” [...]. La cultura de género se crea y se recrea en el nivel de la convivencia cotidiana, en el roce continuo entre hombres y mujeres -aunque también entre hombres y hombres, entre mujeres y mujeres- que comparten los recintos y llevan a cabo procesos de comunicación donde se ponen en juego las concepciones del género que cada quien asume y actúa” (pp. 46 y 48).

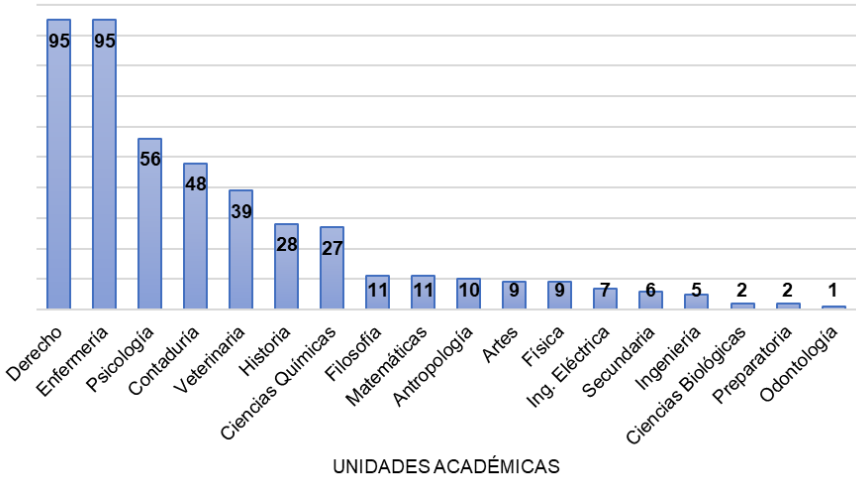
En ese marco se encaminó el diagnóstico de la CIG, para conocer más a profundidad el estado en que se encontraba la UAZ en el 2018.

A continuación, se retoman algunos resultados. Este estudio consistió en la aplicación de cuestionarios estructurados, con 25 preguntas cerradas y de tipo descriptivo. La muestra total fue de 461 personas y fueron repartidos de acuerdo con el sexo: 333 universitarias y 128 universitarios. Además, se refleja mayoritariamente un rango de edad entre 19 y 25 años (CIG, 2018).

⁵¹ Esta es una inferencia de quien escribe, dada la cercanía del tiempo que hubo, entre la declaración de la AVGM en la entidad en agosto de 2018 y la realización del estudio de percepción, realizado entre agosto y septiembre del mismo año.

Esto quiere decir, que un porcentaje grande de la población que contestó el cuestionario, se encontraba estudiando en el nivel superior, aunque también hubo alumnado, a quien se les aplicó el instrumento de los niveles de preparatoria y secundaria. De igual manera, es importante señalar dónde fueron aplicados los cuestionarios y cómo fueron repartidos por unidad académica. Lo anterior puede observarse en la gráfica 3.

Gráfica 3. Número de cuestionarios aplicados por Unidad Académica



Fuente: Elaboración propia a partir de CIG, 2018, p. 13.

De forma general, la estructura del cuestionario fue la siguiente: "1. Datos personales generales, 2. Datos académicos generales, 3. Datos laborales, 4. Percepción sobre la Discriminación, 5. Percepción sobre la Violencia, 6. Fuentes de información, 7. Recomendaciones" (CIG, 2018, p.15). De las categorías señaladas, interesa tratar sólo los datos recopilados en los apartados 4 y 5.

Ahora bien, en cuanto a la primera pregunta: ¿Consideras que existe discriminación por razones de género en la UAZ? Las respuestas muestran que un total de 152 personas (32.97%) mencionaron que sí había. De esta cifra, 109 (71.71%) correspondió a mujeres y 43 (28.29%) a hombres (CIG, 2018).

En efecto y como lo señala el propio estudio: las universitarias encuestadas fueron más conscientes de que existe esta discriminación y, sin demeritar la percepción varonil, es grato saber y reconocer que hubo universitarios conscientes de la existencia de tratos desiguales por razones de género.

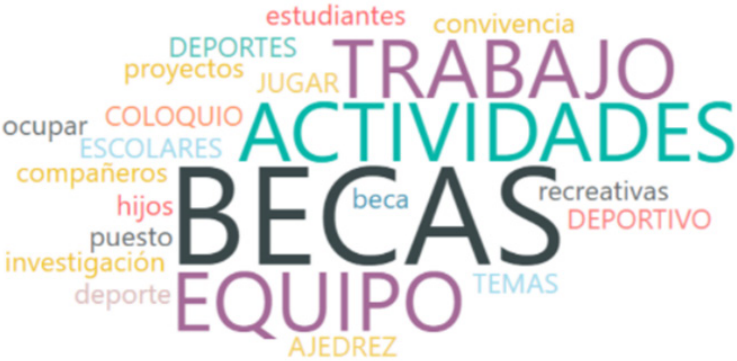
Aunque las evidencias actuales (notas periodísticas locales y nacionales, etc.) son más que contundentes, con seguridad, la percepción sobre ello en la actualidad habría aumentado desde el 2018. A este respecto, habría sido interesante advertir dónde se concentra más esta población estudiantil, incluso por áreas; ciencias de la salud, humanidades y educación, ciencias básicas, etc. No estaría de más, comentar que la aplicación del cuestionario en la Unidad Académica de Odontología fue escasa, solamente un cuestionario fue aplicado en ella; irónicamente, fue en esta Unidad Académica donde iniciaron los tenderos en el 2019.

Otras preguntas del Cuestionario (17 y 18), fueron encaminadas a conocer si la comunidad universitaria había sido excluida de eventos académicos, beca o premios (especificando en cuáles de ellas), por el hecho de ser hombre o mujer. La canalización de los datos a estas preguntas se presentó en forma de "World Cloud" (Nube de palabras),⁵² es decir, se señaló con una palabra en cuál de las situaciones presentadas se les excluyó.

52 En esta técnica de presentar los datos obtenidos al centro de la nube se encuentra la palabra con más alusión, y alrededor las demás. La palabra que está al centro se distinguirá de las demás, puesto que su tamaño de fuente será mayor; mientras que el tamaño de fuente de las otras se va degradando, conforme se aleja del centro, en función de la cantidad de veces mencionadas.

De las respuestas que se tuvieron, entre las más significativas se destaca la palabra “beca”, seguida de “actividades”, “trabajo”, “equipo”, “escolares”, “coloquio”, “deportivo”, entre otras. De lo anterior, se entiende que se restringe o limita de alguna forma, el acceso a ciertos beneficios de carácter monetario u otras actividades curriculares. Es conveniente señalar que los resultados no se agruparon por sexo, sino que fue una visión holística de la muestra, algo que dificultó un análisis de género. En la siguiente “gráfica”, como lo señala el estudio, se muestra la nube de palabras:

Gráfica 4. Nube de palabras



Fuente: CIG, 2018, p. 23.

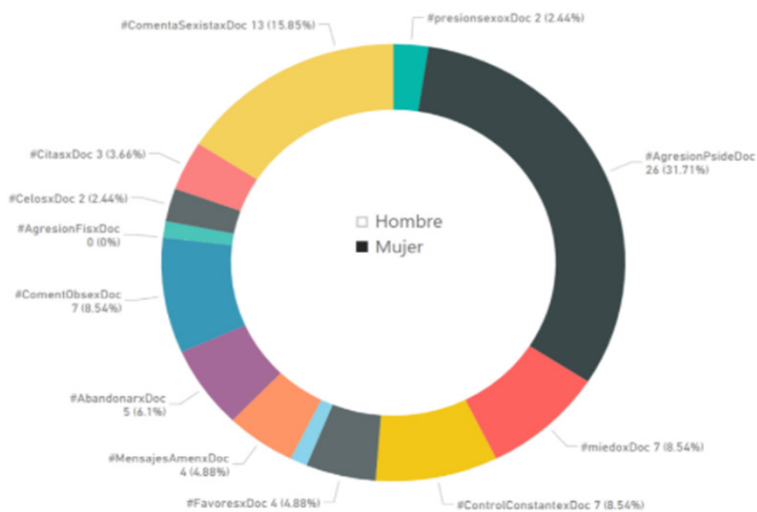
Asimismo, habría sido relevante saber de qué forma fueron víctimas de discriminación en lo relativo a las becas. Por las demás situaciones, desde una perspectiva más amplia se puede inferir que la exclusión a actividades de carácter curricular o académico fueron más sugestivas, es decir, se tendió a subestimar la capacidad de las mujeres al momento de realizar ciertas actividades, como suele pasar en carreras eminentemente masculinizadas, o bien, actividades deportivas, en virtud de que se alude a la supuesta inferioridad intelectual o física de las mujeres.

En relación con esto, es oportuna la apreciación de Buquet, et al. (2014), quienes explican que *"Las universidades nacieron, pues, como instituciones masculinas y así permanecieron durante más de siete siglos"* (p. 26). Estas autoras argumentan que en el imaginario colectivo y a lo largo del tiempo, se ha creído en la existencia de una diferencia biológica entre varones y féminas, la cual determina la capacidad intelectual de unos y otras en diferentes campos del conocimiento. Así, mientras que al hombre le es inherente la capacidad de resolver problemas complejos de física o matemáticas, a la mujer se les relega a campos del conocimiento como la enfermería o pedagogía, carreras que se definen por una socialización de género femenina (Buquet, et. al., 2014).

En ese marco, este discurso ha sido "un eficaz recurso para naturalizar la posición subordinada de las mujeres y la arbitraria división de tareas entre los sexos" (Mingo, 2016).

Enseguida, continuando con el diagnóstico del CIG, al estudiantado se le pidió que señalaran con una cruz si conocían o habían sufrido por parte de alguna figura docente, compañera, compañero o pareja lo siguiente: agresión psicológica (insulto, infravaloración, ridiculización, por el hecho de ser chica o chico, besos y/o caricias sin consentimiento, promesas de un trato de preferencia o mejoras académicas, a cambio de prestar favores sexuales, entre otras situaciones (CIG, 2018). Estos fueron los resultados sólo de las universitarias:

Gráfica 5. Situaciones de violencia que estudiantes mujeres conocen o han sufrido



Fuente: CIG, 2018, p. 24.

De un total de 333 mujeres encuestadas, solo 80 de ellas conocen o han sufrido algunas de las situaciones que se plantea en el instrumento. En primer lugar, la psicológica con 26 (31.71%) casos es la que tiene mayor prevalencia, es decir, recibieron algún insulto, infravaloración, ridiculización, etc. Seguida de comentarios sexistas, indicando que 13 (15.85%) estudiantes fueron violentadas en función de su sexo. Por otro lado, sentir control constante de sus actividades; así como, miedo o incomodidad por sentirse acosada y comentarios obscenos o rumores sobre su vida sexual tuvieron resultados semejantes (7 en cada situación, representando el 8.54%). Las demás manifestaciones de violencia tienen números menores y agresiones físicas como empujones, bofeteadas o golpes, no tienen ningún caso (CIG, 2018).

Las respuestas de las 80 estudiantes manifiestan que, una proporción importante de universitarias, conocen o han sido víctimas de situaciones que de alguna forma las denigran por razones de género o sexo, hecho que, si bien el daño no está físicamente visible, sí lo está manifestado de otra manera.

En sintonía con esto, Méndez & Reynoso (2020) enlistan algunas consecuencias que se pueden presentar en víctimas de violencia de género:

- *“Fundamentalmente el sufrimiento psicológico: sentimiento de humillación, disminución de la motivación, alteración de la percepción de sí misma e inseguridad.*
- *Alteración de las relaciones sociales: soledad, culpa, abandono, misantropía.*
- *Enfermedades físicas y mentales producidas por estrés, desasosiego, vergüenza.*
- *Ideas sobre pérdida de empleo, escuela o amistades.*
- *Miedo y percepción de amenaza ante las relaciones sociales. Pérdida de autoestima y seguridad”* (p. 49).

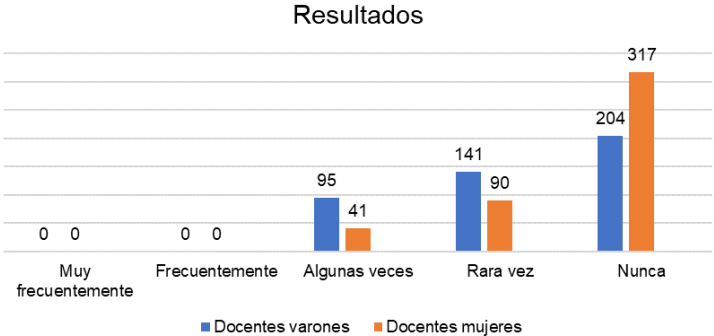
Estas consecuencias tienen desenlaces nada deseables, tales como deserción escolar, bajo desempeño académico y clima o ambiente escolar desfavorable. En suma, se compromete el desarrollo personal y educativo de la persona afectada.

En lo relativo a la pregunta 20,⁵³ la población de la muestra fue cuestionada sobre la frecuencia con la que escuchan determinadas percepciones del colectivo docente dentro o fuera del aula. Esta interrogante fue contestada conforme a la frecuencia en que se presentaban las situaciones; así, las opciones de respuesta fueron: nunca, rara vez, algunas veces, frecuentemente y muy frecuentemente (CIG, 2018). De esta pregunta, la autora solo destaca cuatro rubros de siete. En general, estos se refieren a si el profesorado hace bromas y comentarios que estereotipen y denigren al alumnado.

53 Cabría mencionar que el diagnóstico presenta deficiencias que dificultan el análisis de la información que se recabó, por ejemplo: no se encuentran la totalidad de tablas de datos que detallen la distribución de respuestas por sexo de cada pregunta contestada (salvo algunas en las que sí se presenta, como es de las preguntas 21, 22, 23, 24 y 25), algo que ayudaría a una mejor comprensión.

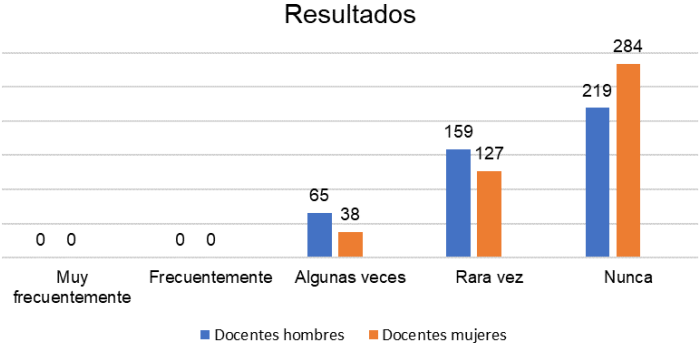
De acuerdo con la percepción de las y los encuestados, se destaca que, por parte de las docentes, hay una mayor incidencia a no hacer ninguna broma o comentario que estereotipe y denigre a la comunidad estudiantil; en cambio, para los maestros sucede lo contrario, ya que, los datos arrojan que son ellos quienes con mayor incidencia estereotipan y denigran a las mujeres y los hombres, como se muestra en las gráficas 4 y 5:

Gráfica 6. Incidencia de bromas y comentarios que estereotipen y denigren a las mujeres



Fuente: Elaboración propia a partir de CIG, 2018, p. 26.

Gráfica 7. Incidencia de bromas y comentario que estereotipen y denigren a los hombres



Fuente: Elaboración propia a partir de CIG, 2018, p. 26.

Aquí surge una situación que puede ser conflictiva, porque la percepción de una parte de la población dio a entender que los hombres son más estereotipados y denigrados, tanto por maestras, como por profesores. Sin embargo, hay que tomar en consideración la frecuencia con la que esto sucede, de tal forma que son las mujeres, quienes con mayor frecuencia dentro y fuera del aula son denigradas y estereotipadas por parte de docentes.

De igual forma, hay que tomar en cuenta el nivel de conciencia que tienen las y los estudiantes, al momento de discernir un comentario o broma por parte de una o un docente, quien tiene intenciones de demeritar a uno u otro sexo por cuestiones de género. Asimismo, también se debe de tomar en consideración el contexto (si fue dentro del aula durante clase, entre los pasillos, si había más personas, etc.) y, la gravedad de las palabras o acto.

En sintonía con lo anterior, en el 2016 se realizó un diagnóstico para conocer la percepción de la violencia de género dentro de la Universidad. Lo que se esperaba de los resultados era que se evidenciara que el sector estudiantil femenino era el más vulnerable; sin embargo, para sorpresa de todos y todas, los datos arrojaron que el sector más violentado era el de las docentes y que dicha situación tendía a verse desde el hostigamiento laboral (CP-VAV2, 2021).⁵⁴

Por último, de acuerdo con el diagnóstico y, en relación con la pregunta 21, relativa a los canales por los cuales el estudiantado obtiene información sobre violencia de género,⁵⁵ la comunidad estudiantil manifestó que la mayor parte la obtienen de los medios de comunicación. Los resultados fueron los siguientes: la televisión (80 hombres y 240 mujeres) y las redes sociales (53 hombres y 175 mujeres); además, algunas personas encuestadas señalaron que en clases también sucede esto (CIG, 2018).

54 Referente a ese estudio del 2016 al que hace alusión la persona entrevistada, no se tiene información al respecto.

55 Para esta pregunta, se le indicó al estudiantado que señalara del 1 al 3 las fuentes principales de donde obtienen información referente a la violencia de género, siendo el número 1 la primera fuente de información y, así, sucesivamente. Entre las opciones que el estudiantado tuvo para seleccionar fueron: noticias TV, redes sociales, prensa, cine o series TV, radio, clases, terceros familiares, terceros amigos y amigas, experiencia, clases y no sé del tema (CIG, 2018).

No es de extrañar tal situación, en virtud de que estos medios de comunicación, cobran gran relevancia en su masificación y uso cotidiano. En cuanto a otros, como la prensa, cine o radio presentan porcentajes menores. Sin embargo, de manera más significativa, aquí cobra gran relevancia la prensa, que se puede encontrar por internet, particularmente en redes sociales como Twitter o Facebook, porque estos canales de comunicación sirven para dar cuenta de lo que sucede en distintas latitudes.⁵⁶

Ahora bien, vistas y comentadas algunas cuestiones relevantes del estudio de la percepción de la violencia de género al interior de la UAZ en el 2018,⁵⁷ es imperativo remitir la atención a los hechos acaecidos durante el 2019.

56 Un estudio que sirve para sustentar esto es el de Varela (2020), titulado "Las universidades frente a la violencia de género. El alcance limitado de los mecanismos formales". En este escrito, la autora retoma y analiza un total 171 notas periodísticas que tratan sobre violencia de género en las IES o afines, publicadas entre 2012 a 2019, con la finalidad de dimensionar esta problemática, haciendo énfasis en los procesos formales e informales que las IES tienen o suelen emplear, ya sea para solucionar o negar la violencia de género.

57 La pregunta 23 va encaminada a mostrar cómo actuarían las personas en caso de encontrarse en una situación de acoso, hostigamiento y violencia de género, la pregunta 24 se refiere a si dejarían o no pasar dichas situaciones cuestionadas en la 23. Y, por último, la pregunta 25 hace referencia a qué tan adecuadas consideran ciertas medidas para enfrentar la problemática, en la que se les presenta una serie de medidas a considerar.

Hechos y consideraciones sobre la violencia de género en la UAZ

En marzo 2019 México asistió a un escenario paradigmático que trastocaría sectores de gran calado para el desarrollo cultural, educativo, político, etc. El surgimiento del movimiento *MeToo* llegó al país para poner de manifiesto, a través de la red social Twitter, la cultura machista que aquejaba la vida de las mexicanas desde diversos ámbitos. En un principio, las denuncias y señalamientos bajo la consigna *#MeTooEscritores* fueron dirigidos hacia escritores mexicanos, después de que la comunicadora política Ana G. González se pronunciara en contra del escritor Herson Barona por haber denigrado de distintas maneras a más de diez mujeres. No obstante, de manera casi simultánea, surgirían muchas más consignas, como: *#MeTooPeriodista*, *#MeTooAcademicos*, *#MeTooCineMx*, *#MeTooPolíticos*, *#MeTooCulturaMex* (Ávila, 2019); entre otros, con la misma finalidad de su antecesora del mundo de la lectura.

El *#MeTooAcademicosMexicanos*, en gran medida trascendió, dados los sectores poblacionales que se vieron involucrados en el movimiento mediático: el estudiantil y el docente, buscando “visibilizar a presuntos agresores y acosadores (*también mujeres*) dentro de la academia” (*MeTooAcademicosMx*, 2019); como lo señala en su cuenta de Twitter y que, de forma correlacional comenzó a aparecer cuentas en esta misma red social de distintas instituciones educativas, desde públicas hasta privadas, entre ellas: la UNAM, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (ITSEM), Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ), etc., (*MeTooAcademicosMx*, 2019).

Ahora bien, el 6 de marzo del mismo año, comenzaron a resonar denuncias públicas en forma de tendaderos,⁵⁸ realizadas por estudiantes preparatorianas en el teatro “Fernando Calderón”. Esta

58 En el año de 1978, concretamente el 22 de marzo, se inauguró la exposición titulada “El tendadero”, en el Museo de Arte Moderno de la ciudad de México. La obra consistió en la instalación de unas pequeñas papeletas rosas que contenían la pregunta “Como mujer, lo que más detesto de la ciudad es”, las respuestas incluidas en ellas fueron dadas por mujeres de diversas edades, clases sociales y profesiones, las cuales giraron en torno a los servicios públicos de transporte y la violencia sexual en las calles. La importancia de esta obra para la autora radica en tres puntos: la participación de las mujeres; es una obra asociada al activismo, puesto que denuncia un problema; y es una pieza aún vigente (Mayer, 2015).

acción fue iniciativa de Georgina Salmón, docente de la UAZ y otras activistas, justamente cuando fue llevado a cabo el *Foro Mujeres por una Vida sin Violencia y por los Derechos de las Humanas* (Ríos, 2019, s/p).

En este evento se tuvo la presencia del rector Antonio Guzmán Fernández, y se anunció la presentación del *Protocolo para Atención de Violencia de Género*. Georgina Salmón detalló a un medio de prensa local que, ante la ineficacia y mala gestión por parte de las autoridades en el acoso y hostigamiento sexual se vieron en la necesidad de conformar un grupo de académicas, estudiantes y abogadas, para integrar expedientes para los casos. Además, tras la aparente inexistencia o negativa de las autoridades para proporcionar el Protocolo que habían anunciado, recurrieron a estudiar y aplicar uno ya existente, el de la ANUIES (Ríos, 2019).

Al respecto, habría que detallar algunas cuestiones. Las denuncias se ejecutaron pocos días antes de que el movimiento *#MeToo* hiciera acto de presencia en México;⁵⁹ el número de expedientes recabados por las académicas y activistas ya sumaban 25, en tanto, seguían recibiendo testimonios, en un principio de preparatorias, después se unirían las estudiantes de licenciaturas; incluso, hubo testimonios de hombres (Ríos, 2019).

En cierta forma, el hartazgo y escepticismo, ante la ineficacia que estaban mostrando las autoridades universitarias, estaban colocando las condiciones favorables para una mayor visibilización de la violencia de género al interior de la UAZ, solo hacía falta el impulso que trajo consigo el movimiento *#MeToo*, que al poco tiempo adoptaría dimensión nacional.

59 El medio de comunicación Animal Político, narró el inicio del movimiento: "El 22 de marzo, la comunicadora política Ana G. González, publicó en su cuenta de Twitter que el escritor Herson Barona golpeó, manipuló, embarazó y amenazó a más de diez mujeres. Otras mujeres comentaron que fueron agredidas por el escritor. El día siguiente, fue creado el hashtag *#Metooescritoresmexicanas* y las *@metooescritores* para denunciar a presuntos agresores. El 24 de marzo, a poco más de un día de su creación, 134 escritores fueron mencionados, ocho de ellos, por más de cinco personas" (Ávila, 2019, s/p).

Para el caso de la Máxima Casa de Estudios de Zacatecas, el movimiento logró cimbrar un escenario de carácter regional, que evidenció a un considerable número de casos de acoso y hostigamiento sexual por parte de docentes pertenecientes a la institución. De acuerdo con un medio de prensa nacional, la cuenta "*Yo también fui acosada UAZ*", creada en abril de 2019 por iniciativa de estudiantes universitarias (CP-VAV2, 2021), consiguió destapar a más de 60 víctimas (*Excélsior*, 2019). No obstante, también se tiene conocimiento de que la cuenta oficial de Twitter, para evidenciar los casos de la UAZ, recibió más de 250 mensajes, con la finalidad de denunciar anónimamente sucesos de las diferentes Unidades Académicas (Reyna, 2019).

La postura de las autoridades no fue alentadora. Por una parte, el entonces secretario general y actual rector de la Universidad, el Dr. Rubén Ibarra Reyes, declaró que la administración central no solaparía prácticas de acoso sexual, pero añadiría la sugerencia de que esas denuncias fueran presentadas ante las autoridades correspondientes y no por medio de una red social, puesto que podría tratarse de una difamación (Catalán, 2019b). Lo anterior, debido a que fueron ventilados en redes los nombres de los docentes y, en tanto no hubiera pruebas, no se podía hacer nada (*Excélsior*, 2019).

Por su parte, "*integrantes de organizaciones feministas indicaron que las autoridades (se refiere a las autoridades universitarias) no han estado a la altura y han propiciado que se revictimice y criminalice a las mujeres, por lo que han decidido utilizar otros medios para hacer la denuncia social*" (Zacatecasonline, 2019, s/p). En ese sentido, Varela (2020a) argumenta que

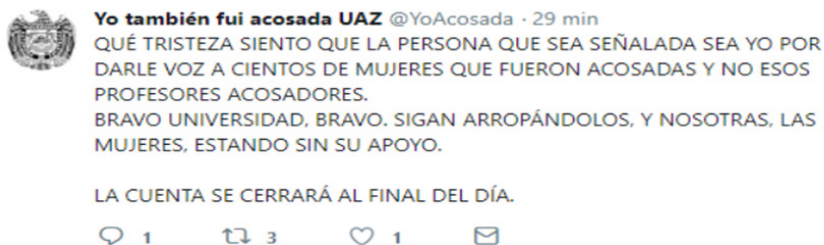
"el reciente movimiento #MeTooAcadémicos puso en evidencia, entre otras cosas, la necesidad que tienen las víctimas de encontrar canales de expresión y denuncia alternativos, a través de los cuales se puedan mostrar las formas de violencia sexual que se viven en las universidades" (p. 51).

La aceptación que recibió el movimiento fue evidente, no obstante, también fue acompañada por el encono de las autoridades universitarias y de los docentes señalados. Una consecuencia de ello, fue que la estudiante que había creado la cuenta en la red social, inmediatamente fue localizada por el director de la unidad académica a la que pertenecía la alumna, quien, para evitar represalias en su contra, se le exigió que eliminara la cuenta, a lo que ella accedió (Reyna, 2019).

Llama la atención el hecho de la exigencia que se le hizo a la estudiante para evitar consecuencias, en tanto que se le colocó en una disyuntiva: continuar y abonar en su cometido con la cuenta y enfrentar las represalias que pudieron tener un desenlace poco favorecedor, comprometiéndose su estancia en la institución educativa; o bien, abandonar su cometido y continuar como universitaria.

En esto, cabría razonar que los mecanismos institucionales fueron de persecución y amenaza, para poder frenar que se siguieran difundiendo nombres de docentes. Por otro lado, los papeles se invierten, puesto que la persona señalada como culpable desde una percepción institucional pasó a ser la estudiante, más no sus docentes, como lo señalaría en la cuenta de Twitter "*Yo también fui acosada UAZ*":

Imagen 2. Tweet dando a conocer el cierre definitivo de la cuenta el 1 de abril de 2019



Fuente: Reyna, 2019.

En cierta forma, la postura adoptada reflejó que las prioridades institucionales se encuentran en el sector docente, dejando en segundo plano al estudiantil, dejando entrever la ausencia de una acción coordinada con enfoque de género y atención a la violencia. Así lo constatarían los comentarios emitidos por los respectivos directores de las Unidades Académicas de Derecho y Medicina, etiquetando las denuncias como “solo rumores” o “mal entendidos”. Dichos comentarios fueron calificados como irresponsables por parte de la docente Georgina Salmón (*Zacatecasonline*, 2019).

El miedo y la angustia de las estudiantes por enfrentar represalias es una característica que se ha de tomar a consideración, cuando se entra en un proceso que involucra la denuncia pública de un personaje que ostenta una posición jerárquica, como lo puede ser la de un docente, directivo o administrativo, respecto a la de una estudiante.

En situaciones en las que las asimetrías de poder son desfavorables para las mujeres se definen en gran medida el “hacer” y el “no hacer” algo al respecto”, es decir, entre el denunciar, pero a costa de represalias y sin que se garantice un correcto procedimiento protocolario; o bien, no denunciar, posibilitando que hechos como el acoso u hostigamiento sexual sigan sucediendo.

Sin importar cuál sea la elección (entre denunciar o no denunciar), ambas situaciones pueden desestabilizar física o mentalmente a la víctima, en virtud de

“la inversión emocional que demanda hacer una denuncia, superar aspectos tales como la vergüenza, la ansiedad, la depresión, el miedo al descrédito o a las represalias; es decir, las variadas tensiones que generan tanto la experiencia vivida como reacciones negativas que muchas veces acarrea la denuncia de estos actos” (Mingo, 2020, p.6).

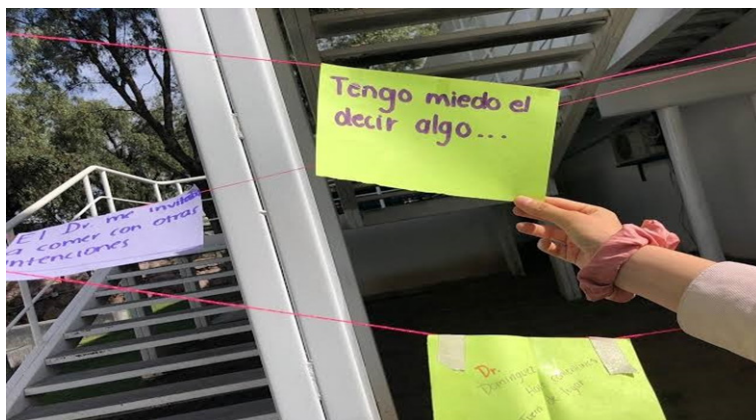
Un hecho ilustrativo fue el que tuvo lugar a principios de marzo del 2019, pocos días antes de haber sido creada la cuenta de Twitter: *Yo también fui acosada UAZ*. De acuerdo con un medio de prensa local, un docente de la UAZ renunció a su cargo, después de haber sido denunciado por acoso sexual hacia una estudiante de licenciatura, y fue por medio de sus amistades que dicha situación llegó a conocimiento de la coordinadora de la CIG, por lo que el procedimiento ya se estaba poniendo en marcha, sin embargo, antes de que comenzara el proceso con Defensoría Universitaria, el docente ya había presentado su renuncia, por lo que no se pudo continuar con el procedimiento, y solo sería posible la intervención de las autoridades universitarias en tanto la afectada así lo quisiera, pero no deseó continuar. De dicho docente, se sabe que contaba con una actividad laboral al interior de la UAZ de muchos años y que, además, era un personaje público y con influencias. La elección de desistimiento de la joven, se dio en razón de tener miedo a truncar sus estudios (Catalán, 2019a).

Como puede observarse, la denuncia hacia el docente no pudo concretarse por diversas razones: la renuncia del académico detuvo el procedimiento institucional; la negativa de la estudiante derivada del miedo a denunciar en las instituciones externas a la UAZ, pero con intervención de autoridades universitarias; y, por último, el miedo de la joven a las represalias, que podían llegar por medio del uso de las influencias del docente. A este respecto, en la misma nota se recoge el testimonio de la coordinadora de la CIG, quien mencionó lo siguiente: “Existe mucho miedo al escritorio. Luego hacen pandillas: por ejemplo, él ya acosó y renunció; él ya no va a hacer nada, pero sus amigos reprueban a la fémina y entonces eso las amarra. Necesitamos romper eso” (Catalán, 2019a).

Este hecho devela aspectos preocupantes. En primer término, la persona que encabeza la CIG de la UAZ confirma una situación delicada: docentes acosadores cuentan con influencias, las cuales pueden utilizar, dándoles la posibilidad de tomar represalias en contra de quienes denuncian; además, esto también presenta una característica igual de delicada, ya que ciertas cuestiones pueden ser solapadas en beneficio de un colega (negando o mintiendo).

En segundo término, a pesar de que la estudiante no denunció por iniciativa propia, el proceso ya estaba encauzado, el cual no llegó a una conclusión dentro y fuera de la Universidad, por lo que se puede inferir que el miedo y la incertidumbre de la joven sobre su futuro en la carrera persistieron, independientemente de la renuncia de su acosador influyente con una larga trayectoria en la UAZ.⁶⁰

Imagen 3. Tendedero expuesto en una instalación académica de la UAZ⁶¹



Fuente: Morones, 2020.

Ahora bien, para ejemplificar más el escenario de violencia por razones de género hacia las universitarias, es importante aludir a la violencia institucional de la que fueron (son) víctimas otro grupo de académicas (ya se hizo referencia al grupo encabezado por la docente Georgina Salmón). Después del cierre de la cuenta Yo también acosada UAZ, en agosto de 2019 un grupo de docentes mujeres decidieron conformar un grupo de acompañamiento, para proporcionar apoyo a las universitarias que deseaban denunciar, principalmente con asesoramiento legal (CP-VAV2, 2021).

60 Sobre la trayectoria de académicos, la docente "Georgina Salmón dice desde su experiencia que muchos de los testimonios refieren a los agresores con este tipo de perfiles, de tal manera que implica un ejercicio de poder sobre las víctimas, a veces menores que ellos en más de 25 años, desde este estatus jerárquico" (Ríos, 2019, s/p).

61 Se desconoce el lugar en donde fue expuesto el tendedero que se muestra en la imagen. La fotografía es utilizada por algunos medios de prensa locales para referirse a la separación laboral de un docente de la Unidad Académica de Psicología de la UAZ, en octubre de 2020. De esta forma, se infiere que la fotografía del tendedero corresponde a uno de los expuestos en distintas instalaciones de la Universidad.

El surgimiento del grupo de acompañamiento fue motivado, principalmente, por el amedrentamiento del que estaban siendo objeto las universitarias que habían creado la cuenta de Twitter y, además, de un convencimiento más evidente de que el problema de violencia de género estaba ahí y era real, visto que ellas (las académicas que conformaron el grupo), también habían sido acosadas cuando eran estudiantes por docentes señalados, y que seguían laborando en la UAZ sin ninguna sanción. Las integrantes del grupo argumentaban que estarían mucho más fortalecidas y se verían menos intimidadas (CP-VAV2, 2021).

Sin embargo, después de la conformación del grupo, las integrantes se percataron que su condición como académica no era del todo diferente a la que se encontraban las estudiantes, debido a que también fueron amedrentadas, aunque no lograron detenerlas (CP-VAV2, 2021). No obstante, muchas de las que integraban el grupo expresaban:

“no, es que a mí sí me da miedo, o sea, si en mi Unidad saben que yo estoy en esto me van a excluir; o me van a sacar de proyectos; o me van a ejercer algún tipo de presión, pero me comprometo a que, si sé de algunas estudiantes o compañeras, pues darles la información de su grupo de ustedes” (CP-VAV2, 2021).

Una vez más, el miedo hacia las represalias se manifiesta, pero ahora de las integrantes del grupo de acompañamiento (docentes universitarias, trabajadoras administrativas y estudiantes)⁶² hacia escenarios como los mencionados anteriormente; exclusión a actividades académicas, en fin, situaciones que comprometían o entorpecían su relación laboral con la Universidad, por el simple hecho de pertenecer al grupo. No obstante, el amedrentamiento no se hizo esperar, ya que, en las propias palabras de la informante: “estamos viviendo tipos de violencia institucional,⁶³ acabamos de recibir un apercibimiento por

62 De acuerdo con la informante, la invitación para integrar el grupo de acompañamiento fue enviada a docentes, estudiantes y trabajadoras administrativas.

63 De acuerdo con el Diario Oficial de la Federación (DOF) la violencia institucional “Son los actos u omisiones de las y los servidores públicos de cualquier orden de gobierno que discrimine o tengan como fin dilatar, obstaculizar o impedir el goce y ejercicio de los derechos humanos de las mujeres, así como su acceso al disfrute de políticas públicas destinadas a prevenir, atender, investigar, sancionar y erradicar los diferentes tipos de violencia” (2007, p. 7).

parte del Tribunal Universitario para dejar de acompañar y de ingresar a los espacios universitarios” (CP-VAV2, 2021).

De esta forma, la violación a sus derechos es contundente, tanto de las víctimas, como de las integrantes del grupo de acompañamiento, así lo pregonan en un pronunciamiento realizado el 14 de julio del 2021. En él, se detalla que la violencia de género e institucional es evidente, habida cuenta que vulnera: el derecho a una vida libre de violencia; el derecho de la víctima de ser acompañada, lo cual no quiere decir que quienes la acompañan asumen su representación legal; y el derecho de la asociación libre, para organizar reuniones o crear organizaciones con otras personas, para trabajar en favor de un objetivo en común (Aguilar, 2021).

En este tenor, toda institución está obligada a garantizar, respetar, etc., los derechos de las mujeres, por lo cual, a las instituciones también se les obliga a armonizar su legislación interna (Aguilar, 2021). Bajo esa argumentación, al querer obstaculizar el ejercicio de los derechos, la violencia de carácter institucional queda en evidencia.

El presente capítulo no puede finalizar, sin antes hacer mención de los hechos acontecidos en marzo de 2020, debido a que la UAZ y la sociedad en general asistieron a un escenario que ponía una vez más en evidencia que, al interior de la Máxima Casa de Estudios de la entidad, la violencia de género continuaba siendo un tema pendiente.

A inicios de marzo del 2020, en un número considerable de Unidades Académicas de la UAZ, las universitarias se apropiaron de la atención de docentes, personal administrativo, estudiantado, prensa, etc. que transitaban entre las instalaciones. De nueva cuenta, el formato de los tendedores de denuncias públicas, contenidas en hojas de libretas, cartulinas u hojas blancas se hacían presentes, pero ahora con un mayor alcance. Entre las Unidades Académicas que resaltan están las de Derecho, Letras, Enfermería, Psicología, Odontología, Medicina, Biología e, inclusive, Preparatorias.

Como se mencionó con anterioridad, la coyuntura de los tendaderos se dio en un principio en la Unidad Académica de Odontología (CP-LTV1, 2021), así también lo confirmó la prensa local, y después se fueron dando en otros espacios universitarios: la Unidad Académica de Derecho (UAD), seguida de la Preparatoria Plantel I y las Licenciaturas en Biología y Letras (Morones & Castañeda, 2020). En esta última, el tendadero fue expuesto el 10 de marzo, solamente un día después del paro nacional “Un Día Sin Nosotras” (Llamas, 2020).

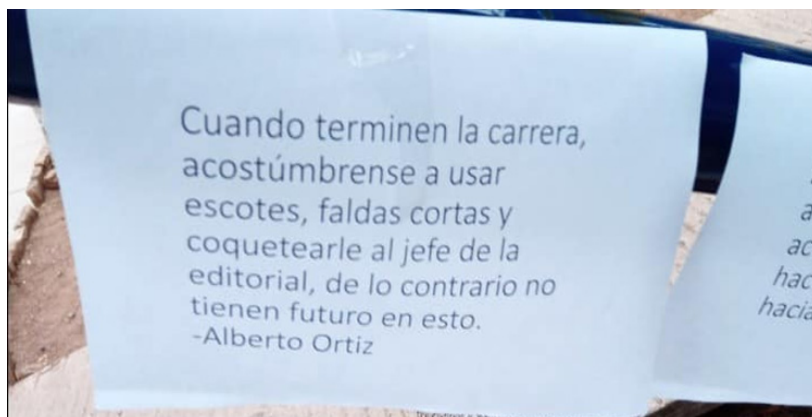
Imagen 4. “Fuera acosadores de Letras”



Fuente: Llamas, 2020.

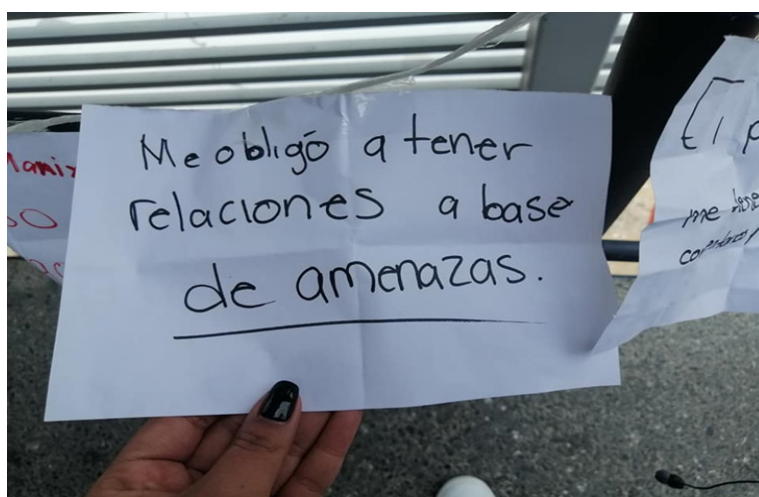
De entre las evidencias fotográficas de los tendaderos de marzo de 2020, que se pueden encontrar en prensa y redes sociales se observa que las alumnas universitarias denunciaron de manera anónima a los docentes por diversas cuestiones: comentarios misóginos, conductas y comentarios sexistas, insinuaciones de carácter sexual, etcétera.

Imagen 5. Tendedero de la Unidad Académica de Letras



Fuente: Montserrath, 2020.

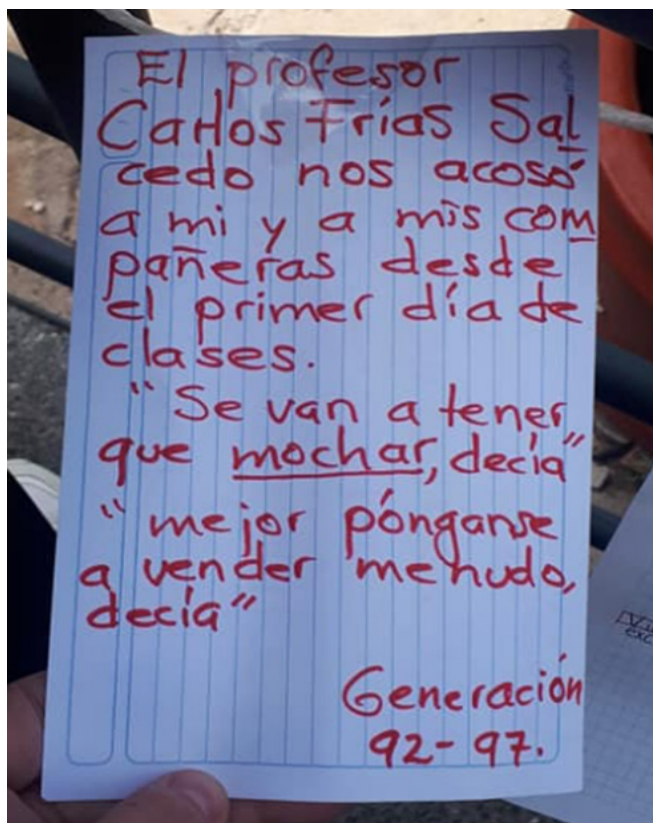
Imagen 6. Tendedero de la UAD



Fuente: Alaniz, 2020.

Diversas fueron las denuncias sociales que las mujeres universitarias hicieron públicas en las instalaciones de sus respectivas Unidades Académicas, incluso, para el caso de la UAD, hubo una denuncia de una estudiante de la generación 92-97:

Imagen 7: Denuncia de una estudiante de la generación 92-97 de la UAD



Fuente: Yocelyn, 2020.

Consideraciones finales

Como puede constatarse, estos solo son algunos de los testimonios para considerar que la problemática por razones de género hacia las alumnas universitarias son una realidad, y que está sucediendo al interior de los espacios y procesos educativos (clases, pasillos, cubículos, aulas, etc.).

Durante los últimos años, la violencia de género cobró gran relevancia al interior de la UAZ, sin embargo, aunque los hechos, las acciones y las evidencias estén ahí, los esfuerzos que se le demandan a las autoridades universitarias no han logrado hacer frente a esta problemática de manera efectiva y eficiente, en ese sentido, se sostiene que la prevención, atención, sanción y erradicación de la violencia de género siguen siendo un tema pendiente para la Máxima Casa de Estudios del estado de Zacatecas.

Referencias

- Aguilar, J. (2019). *Políticas de equidad en el nivel medio superior en México: una panorámica de cara al siglo XXI*. México: UNAM.
- Alaniz, A. (2020, marzo 5). *Tendedoro de acoso en la Unidad Académica de Derecho, UAZ*. Facebook. Recuperado de: <https://www.facebook.com/america.alanizmacias/posts/1860858277382927>
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). 2021. *Anuario Educación Superior – Técnico Superior, Licenciatura y Posgrado V.1.1*. Recuperado de <http://www.anuies.mx/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior>
- Ávila, Yuriria. (27 de marzo de 2019). *¿Cómo surgió el movimiento Me Too y cómo revivió en México?* Recuperado de: <https://www.animalpolitico.com/elsabueso/como-surgio-el-movimiento-me-too-y-como-revivio-en-mexico/>, Fecha de consulta 15 de octubre de 2021.
- BANAVIM. (s. f.). *Total de casos registrados en el estado de Zacatecas*. Recuperado el 9 de septiembre de 2021 de <https://banavim.segob.gob.mx/Banavim/Informacion~Publica/Informacion~Publica.aspx>
- BANEVIM. (s. f.). *Indicadores. Datos Estadísticos Sobre la Violencia ejercida a las Mujeres en el Estado*. Recuperado el 7 de septiembre de 2021 de <https://banevim.zacatecas.gob.mx/Banevim/index.php/indicadores3/>
- Barrancos, Dora. (2020). *Historia mínima de los feminismos en América Latina*. México: COLMEX.
- Buquet, A., Cooper, J., Mingo, A. & Moreno, H. (2014). *Intrusas en la universidad*. México: UNAM.
- Calderón, K. & Montes, A. (29 de marzo de 2019). *Solo rumores, acoso en UAZ*. NTR Zacatecas. Recuperado de <http://ntrzacatecas.com/2019/03/29/solo-rumores-acoso-en-uaz/>

- Catalán, M. (9 de marzo de 2019a). *Renuncia profesor en la UAZ luego de verse involucrado en caso de acoso*. La Jornada Zacatecas. Recuperado de: <https://ljz.mx/09/03/2019/renuncia-profesor-en-la-uaz-luego-de-verse-involucrado-en-caso-de-acoso/>
- Catalán, M. (2 de abril de 2019b). *La UAZ no solapará prácticas de acoso sexual: Rubén Ibarra*. La Jornada Zacatecas. Recuperado de: <https://ljz.mx/2019/04/02/la-uaz-no-solapara-practicas-de-acoso-sexual-ruben-ibarra/>
- Coordinación de Igualdad de Géneros de la UAZ (CIG). (2018). *Estudio de la Percepción de la Violencia de Género en el Entorno Estudiantil de la Universidad Autónoma de Zacatecas*. México: UAZ.
- Coordinación de Igualdad de Género de la UAZ (CIG). (2021). Perfil. Fuente: Facebook. Recuperado de <https://www.facebook.com/profile.php?id=100063745952198>
- Diario Oficial de la Federación (DOF). (1 de febrero de 2007). Decreto por el que se expide la Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia. México.
- Espinosa, V. (17 de octubre de 2017). *Marchan en Zacatecas para exigir justicia por el feminicidio de Cinthia Nayeli*. Revista Proceso. Recuperado de: <https://www.proceso.com.mx/nacional/estados/2017/10/17/marchan-en-zacatecas-para-exigir-justicia-por-el-feminicidio-de-cinthia-nayeli-193385.html>
- Excélsior. (22 de abril de 2019). *#MeToo destapa 60 casos de víctimas de acoso en universidad*. Excélsior. Recuperado de: <https://www.excelsior.com.mx/nacional/metoo-destapa-60-casos-de-victimas-de-acoso-en-universidad/1308750>
- Flores, C., Marín, S. & Saldado, A. (2021, marzo 22). *El #MeTooUAZ. La visibilización de la violencia en contra de la mujer universitaria*. Facebook. Recuperado de: <https://www.facebook.com/Semujer.Zac/videos/776656586286917>
- Gutiérrez, N. (2021). Violencia contra las mujeres en Zacatecas: un análisis sobre la implementación de la Declaratoria de Alerta de Género, 2016-2019. *La Aljaba*, Vol. XXV, pp. 49-62. Recuperado el 7 de febrero de 2022, de <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/aljaba/article/view/6053/6996>

Instituto Nacional de las Mujeres (INMUJERES). (2007). *Glosario de género*. México.

La Jornada Zacatecas. (17 de octubre de 2019). *A dos años del feminicidio de Cinthia Nayeli Vázquez, el caso continúa impune*. La Jornada Zacatecas Recuperado de: <https://ljz.mx/2019/10/17/a-dos-anos-del-feminicidio-de-cinthia-nayeli-vazquez-el-caso-continua-impune/>

Llamas, S. (11 de marzo de 2020). *Alumnas de la Unidad de Letras denuncian públicamente a presuntos acosadores*. La Jornada Zacatecas. Recuperado de: <https://ljz.mx/11/03/2020/alumnas-de-la-unidad-de-letras-denuncian-publicamente-a-presuntos-acosadores/?fbclid=IwAR3y7~mnZd5ihYOpbVeFXFd-CRKAeGaMs5L-wRITQi4PIK~VIXYd-VGy2JTo>

Loera, X. (15 de agosto de 2021). *Investigan feminicidio de Mireya*. NTR Zacatecas. Recuperado de <http://ntrzacatecas.com/2021/08/15/investigan-feminicidio-mireya/>

Mayer, M. (2015, octubre, 19). *El tendadero: breve introducción*. Recuperado de: <http://www.pintomiraya.com/redes/categorias/visita-al-archivo-pinto-mi-rama-2/el-tendadero/el-tendadero-breve-introduccion.html>, Fecha de consulta 18 de noviembre de 2021.

Mingo, A. (2016). <<¡Pasen a borrar el pizarrón!>> Mujeres en la universidad. *Revista de las Educación Superior*, Vol. 45, Núm. 178, pp. 1-15. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.resu.2016.03.001>. Recuperado de: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0185276016300036>

Mingo, A. (2020). "Juntas nos quitamos el miedo". Estudiantes feministas contra la violencia sexista. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, Vol. 11, Núm. 31, pp. 3-23. DOI: <https://doi.org/10.22201/iissue.20072872e.2020.31.703>. Recuperado el 24 de febrero de 2021, de <https://www.ries.universia.unam.mx/index.php/ries/article/view/703>

Morones, A. & Castañeda, A. (11 de marzo de 2020). *Estudiantes exigen 'limpia general' en la UAZ*. NTR Zacatecas. Recuperado de: <http://ntrzacatecas.com/2020/03/11/estudiantes-exigen-limpia-general-en-la-uaz/>

- Morones, A. (2 de octubre de 2020). *Rescinde UAZ a docente por violento*. NTR Zacatecas. Recuperado de: <http://ntrzacatecas.com/2020/10/02/rescinde-uaz-a-docente-por-violento/>
- NTR Zacatecas. (15 de octubre de 2017). *Asesinato de Cinthia Nayeli fue feminicidio: PGJEZ*. NTR Zacatecas. Recuperado de: <http://ntrzacatecas.com/2017/10/15/asesinato-de-cinthia-nayeli-fue-feminicidio-pgjez/>
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). (2007). *Desarrollo humano y violencia contra las mujeres en Zacatecas*. México.
- Reyna, F. (1 de abril de 2019). *Anuncian cierre de cuenta <<Yo también fui Acosada UAZ>>*. NTR Zacatecas. Recuperado de: <http://ntrzacatecas.com/2019/04/01/anuncian-cierre-de-cuenta-yo-tambien-fui-acosada-uaz/>
- Ríos, A. (26 de marzo de 2019). *Integran alumnas y activistas expedientes sobre acoso sexual al interior de la UAZ*. La Jornada. Recuperado de: <https://ljz.mx/2019/03/26/integran-alumnas-y-activistas-expedientes-sobre-acoso-sexual-al-interior-de-la-uaz/>
- Serrano, M. (15 de octubre de 2018). *Impune, feminicidio de Cinthia*. NTR Zacatecas. Recuperado de: <http://ntrzacatecas.com/2018/10/15/impune-feminicidio-de-cinthia/>
- Universidad Autónoma de Zacatecas. (2017, octubre 15). *Convoca #UAZ Movilización universitaria en solidaridad con Cinthia Nayeli Vázquez este lunes 16 octubre en ingenierías a las 10:00*. Fuente: Twitter. Recuperado de: <https://twitter.com/UAZ-Oficial/status/919730520627363840/photo/1>
- Universidad Autónoma de Zacatecas (2021). *Plan de Desarrollo Institucional 2021-2025*. UAZ.
- Varela, H. (2020). *Las universidades frente a la violencia de género. El alcance limitado de los mecanismos formales*. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, Año. LXV, Vol. 238, pp. 49-80. Recuperado el 2 de marzo de 2021, de <http://www.revistas.unam.mx/index.php/rmcpys/article/view/68301>

Yocelyn, C. (2020, marzo 5). Unidad Académica de Derecho. Facebook. Recuperado de: <https://www.facebook.com/carlayocelyn/posts/2691589767556949>

Zacatecasonline. (31 de marzo de 2019). *Exigen a Rectoría y Fiscalía actuar contra acoso en la UAZ*. Zacatecasonline. Recuperado de: <https://zacatecasonline.com.mx/noticias/universidad/68641-rectoria-fiscalia-acoso-uaz>

Zapata, K. (6 de marzo de 2020). *Paro en la UAZ Siglo XXI; denuncian acoso y hostigamiento sexual*. El Sol de Zacatecas. Recuperado de: <https://www.elsoldezacatecas.com.mx/local/paro-en-la-uaz-siglo-xxi-denuncian-acoso-y-hostigamiento-sexual-universidad-autonoma-de-zacatecas-denuncias-tendederos-alumnas-profesores-docentes-4933079.html>

Anexo. Relación y claves de informantes

Clave	Sexo	Escolaridad	Fecha de entrevista
CP-LTV1	Femenino	Maestría	5 de octubre de 2021
CP-VAV2	Femenino	Doctorado	11 de octubre de 2021

El papel de las Instituciones de Educación Superior en el contexto social de la no violencia. La Universidad Autónoma de Zacatecas promotora de la cultura de paz

Ángel Román Gutiérrez

Introducción

Una universidad pública debe de jugar un papel indispensable para la sociedad. Debe traer el pulso de los problemas sociales con miras a solucionarlos para regresar a la gente mucho de lo que los contribuyentes les entregan. En la actualidad temas como el cuidado al medio ambiente, la equidad de género, la inclusión, la no violencia, entre otros, que, si bien están incluidos en la agenda nacional, son puntos que siguen dejando mucho que desear debido a las estrategias fallidas y a las equivocadas políticas de estado que se han implementado en las últimas décadas. En ese sentido, las Instituciones de Educación Superior (IES) pueden contribuir en gran medida al análisis, pero también a platear soluciones para estos problemas desde el ámbito académico e institucional.

El presente trabajo tiene como propósito poner de relevancia el rol de las IES en estos tópicos, pero principalmente concentrará su análisis en las siguientes preguntas ¿En qué consiste y cómo las IES tienen que asumir las políticas públicas, en este caso, a través de los lineamientos que se proponen desde el Consejo Nacional para la Coordinación de la Educación Superior? ¿En referencia a lo anterior, cuál es el estatus que guardan las IES tomando en cuenta el caso de la Universidad Autónoma de Zacatecas de frente al contexto de inseguridad y de violencia que se vive en el estado? Para dar respuesta a lo anterior, será indispensable revisar aquellos lineamientos recientes emitidos por órganos de gobierno que hagan referencia a la cultura de la construcción de paz, y de esta manera es importante revisar cómo estos tópicos son ajustados y/o tropicalizados en las IES. De esta forma revisaremos el caso de la Universidad Autónoma de Zacatecas y su proceso para impulsar desde lo normativo, un nuevo esquema para erradicar todo tipo de violencia.

Antecedentes

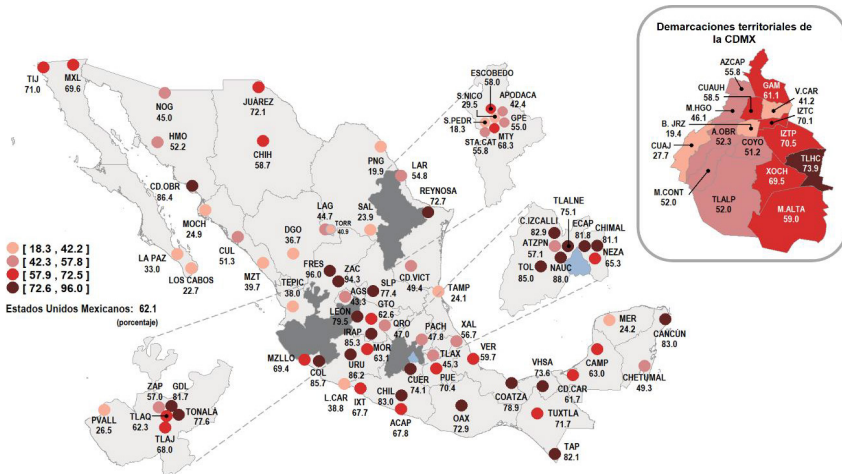
Es innegable que el nivel de violencia que se vive al día de hoy es el resultado de las políticas fallidas con respecto a la inseguridad que se implementaron en los gobiernos de corte neoliberal desde el presidente Vicente Fox (2000-2006) hasta Enrique Peña Nieto (2012-2018). Lo anterior aunado a la falta de atención por parte de los gobiernos estatales y municipales en el tema de inseguridad ya que, en su conjunto, los tres niveles de gobierno siguen perdiendo la batalla en contra del crimen organizado. En el caso del estado de Zacatecas no ha sido la excepción para que esta entidad federativa se sume a otros estados del país considerados como de los más peligrosos de México

“En seis años, la violencia en Zacatecas se exacerbó. Los homicidios dolosos crecieron en más de 400%, un delito que ubica a esa entidad como la octava más violenta de 2021, mientras que en 2022 se registró la cifra más alta de asesinato. Bajo el gobierno del priista Alejandro Tello inició el repunte de la violencia en Zacatecas. De acuerdo con datos del Secretariado Ejecutivo del Sistema Nacional de Seguridad Pública, en 2015 esa entidad reportó 286 homicidios dolosos, delito que tuvo un incremento de 466% en el cierre de 2021” (Vargas, 2022, sección 2).

El estado de Zacatecas se ha convertido en uno de los más convulsos del país, entre el 2021 y 2022 se han recrudecido los hechos violentos y ha aumentado considerablemente la percepción de los ciudadanos con respecto a la inseguridad. Lo anterior se puede demostrar a través de la Encuesta Nacional de Seguridad Pública Urbana (ENSU) que aplica El Instituto Nacional de Geografía y Estadística (INEGI). En la última edición publicada el 19 de enero de 2022, el 65.8% de la gente manifestó que se siente inseguro de vivir en su ciudad. Por otro lado, resulta muy lamentable que, de cada 10 mujeres, 7.3 se sienten amenazadas e inseguras en su localidad; mientras tanto, en el caso de los hombres 6.2 perciben su entorno de la misma manera (INEGI, 2022).

No podemos dejar a un lado, ni pasar por alto el escenario de inseguridad que prevalece en Zacatecas en la actualidad. Según la Encuesta Nacional de Seguridad Pública Urbana en el Primer Trimestre del 2023, dos entidades zacatecanas se colocan como de las más inseguras de acuerdo con la percepción de su población. Las ciudades con mayor porcentaje de población de 18 años y más que se siente insegura fueron: Fresnillo (96.0%) Zacatecas (94.3%), Naucalpan de Juárez (88.0%), Ciudad Obregón (86.4%), Uruapan (86.2%) y Colima (85.7%). (INEGI,2022, p.19).

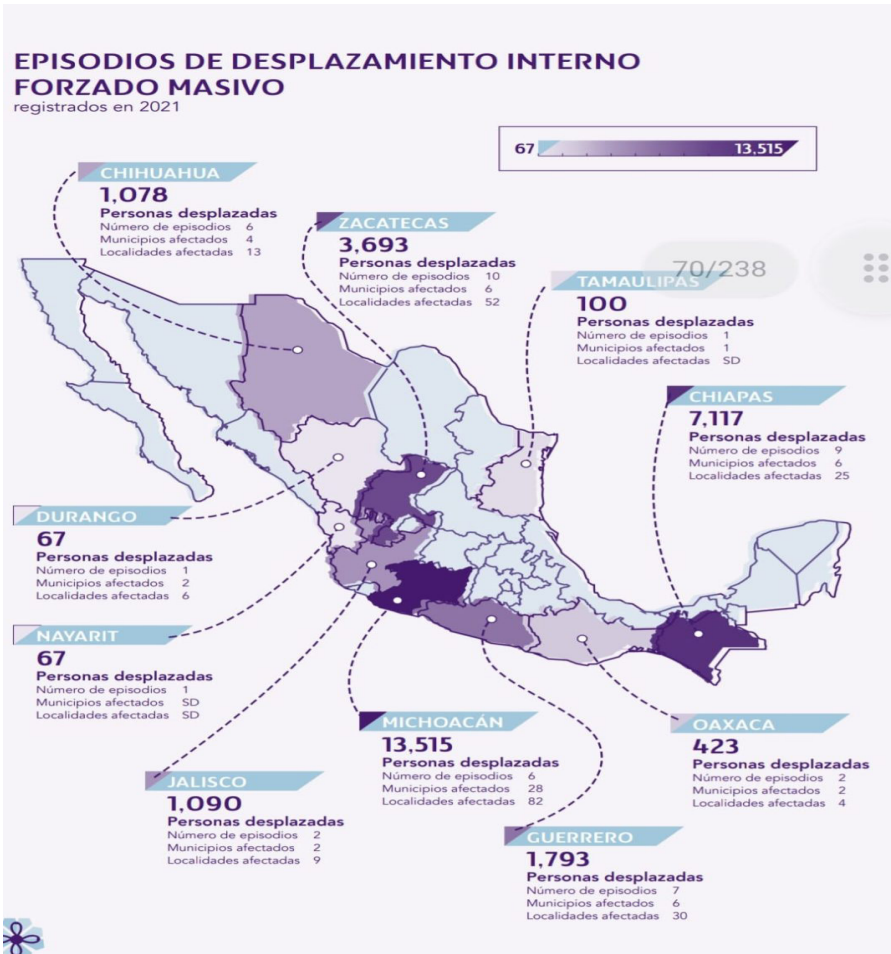
Mapa 1. Percepción social sobre inseguridad pública por ciudades de interés marzo de 2023



Fuente: INEGI, 2022, p. 1.

A la fecha, la inseguridad sigue representando una seria amenaza para el estado de Zacatecas. El sector empresarial tanto local, nacional e internacional ha dejado de ver a este estado como una opción para la inversión. De igual manera, los desplazamientos de la población que se han venido dando en los últimos años en diferentes municipios por razones de la violencia, secuestro, cobro de piso etc., ha tenido como resultado el abandono de diferentes comunidades y rancherías como fue el caso de Jerez por mencionar alguno.

Imagen 1. Episodios de desplazamiento interno forzado masivo.
 Fuente: Comisión Mexicana de Defensa y Promoción de los Derechos Humanos, 2021



Fuente: La Jornada Zacatecas, 2023, p. 6.

Finalmente, y desde este punto de vista, se puede mencionar que hasta la vida social Zacatecana resultó afectada. Lo que corresponde a las cabeceras municipales de la ciudad de Zacatecas, Fresnillo, Guadalupe y Jerez se han cerrado una serie de bares, restaurantes y pequeñas empresas que cierran las puertas de sus negocios por

razones de inseguridad. Con respecto a este último municipio canceló su feria que celebra cada año para semana santa por las mismas razones. Una situación que se suscitó y que además inédita, pudiera ser merecedora de análisis, fue que las participantes al certamen de belleza, es decir, las candidatas a reinas hicieron pública su renuncia por esas mismas razones, mostrando su empatía y solidaridad con su pueblo (La opinión, 2023).

Políticas federales para la construcción de paz

Con la finalidad de garantizar un clima escolar óptimo dentro de las instituciones públicas de educación superior en el país, en febrero de 2023, en la séptima sesión del Consejo Nacional para la Coordinación de la Educación Superior (CONACES), se presentó el documento base para el cumplimiento de la Ley General de Educación Superior (LGES) en materia de igualdad sustantiva, no discriminación y acceso de las mujeres a una vida libre de violencia. Para lo anterior, se conformó una comisión por 22 Instituciones de Educación Superior, como la Universidad Nacional Autónoma de México, Universidad Pedagógica Nacional, el Instituto Politécnico Nacional, entre otras. El objetivo de la comisión consistía en *"contribuir al cumplimiento de Ley General de Educación Superior, para garantizar que las instituciones de educación superior se constituyan como espacios libres de todo tipo y modalidad de violencia, en específico la de género y discriminación hacia las mujeres"* (UAZ, 2023, p.4).

La idea radica en la generación de un Plan de Acción para la Igualdad de Género, que brinde las referencias necesarias para que las propias instituciones educativas y que den cumplimiento a lo que la Ley General de Educación Superior mandata en materia de igualdad de género y erradicación de la violencia. Por ejemplo, en su Artículo 7° plantea que la educación superior debe de convertirse en la piedra angular para fomentar el desarrollo humano integral del estudiante en la construcción de saberes, basado en aspectos tales como la consolidación de la identidad, el sentido de pertenencia y el respeto desde la interculturalidad que promueva la convivencia armónica entre

personas y comunidades para el reconocimiento de sus diferencias y derechos, en un marco de inclusión social. Hasta nuestros días, integrantes de grupos indígenas siguen sin tener oportunidades de empleo, educación, así como tampoco conocen la serie de programas que les pudieran permitir mejorar sus condiciones de vida para ellos y sus hijos.

De la misma forma, el Artículo 7° considera el fomento para la construcción de relaciones sociales, económicas y culturales basadas entre géneros y el respeto de los derechos humanos. Resulta inaceptable que al interior de las IES prevalezcan conductas que más allá de abonar a un buen clima escolar, las personas sientan inseguridad al interior de un espacio académico. Incluso en su fracción VI plantea el combate a todo tipo y modalidad de discriminación y violencia, con especial énfasis en la que se ejerce contra las niñas y las mujeres, las personas con discapacidad o en situación de vulnerabilidad social, así como también estipula el cambio cultural para construir una sociedad que fomente la igualdad sustantiva entre mujeres y hombres. (Ley General de Educación superior, 2021).

En su Artículo 8 señala el respeto por la dignidad de las personas en un clima de igualdad sustantiva para contribuir a la construcción de una sociedad libre, justa e incluyente. En ese sentido, a las IES les corresponde velar para que todos los grupos sociales de la población se involucren de una manera participativa en el crecimiento de México, se debe garantizar que todas las personas estén en las mismas condiciones para generar oportunidades y tengan oportunidad de acceso a la educación superior sin discriminación. (Ley General de la Educación, 2021).

En todo este escenario dentro del gobierno federal propone un tema interesante que es el de la Transversalización e institucionalización de la perspectiva de género. De acuerdo a lo que estipula la Ley General para la Igual entre Mujeres y Hombres, en su artículo 5, fracción VI, considera a la perspectiva de género como la metodología y los mecanismos que permiten

“Identificar, cuestionar y valorar la discriminación, desigualdad y exclusión de las mujeres, que se pretende justificar con base en las diferencias biológicas entre mujeres y hombres, así como las acciones que deben de emprender para actuar sobre los factores de género y crear las condiciones de cambio que permitan avanzar en la construcción de la igualdad de género” (Consejo Nacional para la Coordinación de la Educación Superior y la Secretaría Pública, 2023, pp. 14 y 15).

Ahora bien, una vez que se cristalice la LGE en cada una de las IES, es indispensable institucionalizar justo la perspectiva de género tal y como se plantea anteriormente, que sea un proceso gradual que se vaya asimilando de manera natural. Esto se dice fácil, pero deben de establecerse una serie de acciones para lograr la anhelada institucionalización de la perspectiva de género a través de los siguientes temas: formulación de políticas, normas y reglamentos que posibiliten la igualdad sustantiva entre mujeres y hombres; la profesionalización del personal que implementará las políticas de género en las IES; así como la creación de una estructura organizativa de una Unidad responsable de planear, diseñar, ejecutar y dar seguimiento a las políticas y acciones con perspectiva de género (Consejo Nacional para la Coordinación de la Educación Superior y la Secretaría Pública, 2023).

Finalmente, considera que debe de existir en la IES reconocimiento por la diversidad, el entendimiento y aceptación de las lenguas originarias, pero también con un espíritu positivo para resolver situaciones de conflicto en un marco de respeto y tolerancia. Resulta infructuoso llevar a cabo acciones si no se construye una cultura de paz en un sentido estrictamente transversal.

Ley General de Educación Superior (LGES) en materia de igualdad sustantiva, no discriminación y acceso de las mujeres a una vida libre de violencia, visualiza al interior de las IES un clima escolar en donde existan políticas para realizar campañas de sensibilización, promoción y difusión en temas como: igualdad de género, inclusión, no discriminación, violencia de género, diversidad sexual, diversidad

cultural, masculinidades no hegemónicas y corresponsabilidad y cuidados. También deben de establecerse mecanismos para atención y acceso a la justicia por las violencias contra las mujeres y grupos en situación de discriminación o vulnerabilidad en las IES (Consejo Nacional para la Coordinación de la Educación Superior y la Secretaría Pública, 2023).

Para lo anterior, las universidades deben contar con el recurso humano capacitado, certificado y calificado para brindar atención de primer contacto, a presuntas víctimas y operar y dar seguimiento al protocolo para prevenir, atender, sancionar y erradicar el hostigamiento sexual, acoso sexual, discriminación y violencia de género en la IES. (Consejo Nacional para la Coordinación de la Educación Superior y la Secretaría Pública, 2023).

Sin duda alguna, el reto a nivel nacional para las IES no es minúsculo, se debe fortalecer la convivencia académica y comunitaria, basada en la igualdad sustantiva y derechos humanos a través de la capacitación de manera permanente de los diferentes sectores universitarios, es decir, docentes, estudiantes y trabajadores administrativos en materia de derechos humanos, igualdad de género, inclusión, no discriminación y una vida libre de violencia. Pero no nada más eso, también debe de aparecer en sus planes de estudios contenidos que incluyan temas como la perspectiva de género con el enfoque de derechos humanos y la interculturalidad.

Problemática

Ante tales acontecimientos y con la escalada de violencia que viene afectando a la Universidad Autónoma de Zacatecas, resulta apremiante reorientar e implementar nuevas políticas institucionales. Se requiere una reacción inmediata para evitar que el crimen organizado y la violencia pudieran penetrar hacia las unidades académicas y sus programas educativos. De manera general, la UAZ cuenta con espacios en donde se pueden convertir en caldo de cultivo para que fácilmente los estudiantes toquen las puertas falsas de la delincuencia. El objetivo final de las autoridades es salvaguardar la integridad física de toda su comunidad y evitar por encima de cualquier situación que la violencia que se vive en el entorno, es decir a extramuros, se traslade al interior de la UAZ. Por el contrario, es justo el momento de reflexionar, replantear y contribuir para cambiar el tejido social de los zacatecanos a fin de proponer soluciones que resuelvan de fondo y de una vez por todas, un problema que pone en riesgo no únicamente a hombres y mujeres de la universidad, sino que pone en entredicho las funciones que debe de cumplir los diferentes órganos de gobierno a lo largo y ancho de nuestro país, pero principalmente de nuestro estado y en especial de la Máxima casa de estudios de los zacatecanos.

Una Cultura de Paz para la UAZ y la gente

Para poner en contexto el presente tema y tener un referente de la UAZ es indispensable conocer algunos elementos de carácter general que permitan dimensionar lo que pasaría si no se construyen correctamente canales de comunicación entre esta institución y los tres niveles de gobierno. Cabe mencionar que la normatividad que rige en estos momentos a la UAZ considera de manera muy amplia aspectos como imponer sanciones en caso dado de existir violencia entre universitarios, pero sin considerar la violencia y la equidad de género.

En la actualidad la Universidad Autónoma de Zacatecas cuenta con una comunidad de universitarios que rebasa una cantidad de 50 mil personas dividida más o menos de la siguiente manera: 42000 estudiantes, 3150 docentes, 2200 trabajadores administrativos y más de 5000 alumnos no matriculados formalmente en los programas de extensión pudiendo ser en talleres para niños, idiomas, deportes etc., Este amplio número de universitarios está concentrado en siete grandes áreas del conocimiento y a su vez en 33 Unidades Académicas. Cabe señalar que la UAZ tiene presencia en 13 municipios del estado de Zacatecas a través de planteles educativos de distintos niveles y áreas del conocimiento.

El 60% de sus estudiantes proviene de los 58 municipios del estado (UAZ,2021). Un buen número de ellos hacen uso de las casas de estudiantes y comedores que la UAZ brinda como apoyo a todos aquellos jóvenes que, sin estos servicios asistenciales, prácticamente les resultaría imposible realizar sus estudios y concluir una carrera profesional. Hasta antes de la pandemia, los comedores estudiantiles ofrecían alrededor de 16 mil dietas al día (desayuno, comida y cena) distribuidas en sus diferentes comedores. De la misma manera y a través de sus casas de estudiantes, la UAZ albergaba alrededor de 750 jóvenes distribuidos en las diferentes casas estudiantiles (Guzmán, 2020).

Ante una problemática nacional con respecto a la inseguridad en las universidades públicas del país, el gobierno federal determinó condicionar los presupuestos y/o subsidios a las universidades siempre y cuando den cumplimiento a la Ley General de Educación Superior en materia de igualdad sustantiva, no discriminación y acceso de las mujeres a una vida libre de violencia por parte de las instituciones de educación superiores este sentido en el Anexo de Ejecución al Convenio Marco de Colaboración para el Apoyo Financiero, que celebraron el Ejecutivo Federal, el Gobierno de Zacatecas y la Universidad Autónoma de Zacatecas; establece en su cláusula QUINTA, que la Universidad, adicionalmente a las obligaciones a su cargo pactadas en dicho Convenio, se compromete, entre otras cosas: llevar a cabo acciones en materia de Cultura de

la Paz, que estén previamente aprobadas por su Máxima Autoridad Colegiada Universitaria, las cuales podrán ser financiadas en el marco de lo previsto en este Anexo de Ejecución, siempre y cuando cuente con un Protocolo para prevenir, atender, sancionar y erradicar todos los tipos y modalidades de violencia, en específico la de género, el cual deberá propiciar en todo momento el principio pro persona a favor de las víctimas y deberá cumplir con lo estipulado en el Artículo 43 de la Ley General de Educación Superior, así como atender las directrices emitidas por el INMUJERES y, en su oportunidad, informar sobre su instrumentación a "LA SEP".

El 30 de marzo del presente año (2023) se presentó el Proyecto de Protocolo de Cultura de Paz y no Violencia de la Universidad Autónoma de Zacatecas alineado a la LGES considerando una nueva normatividad en materia de igualdad sustantiva, no discriminación y acceso de las mujeres a una vida libre de violencia. Dicho protocolo retoma lo establecido en Plan de Desarrollo Institucional 2021-2025 y considera a partir de 3 ejes generales, las diferentes acciones que permitan el cumplimiento de metas y objetivos que contribuyan a la implementación exitosa de una cultura de paz en nuestra institución.

El primer eje tiene como propósito la institucionalización de la cultura de paz y su objetivo primordial es contar con un marco normativo armonizado con la legislación internacional, nacional y estatal que permita garantizar una cultura de paz universitaria, procurando la seguridad de la comunidad universitaria y el patrimonio institucional, a través de una educación continua, del control de la vigilancia y resguardo adecuado de las instalaciones universitarias y el pleno funcionamiento de las instancias encargadas de ello. En su segundo eje, apunta a una cultura de paz con perspectiva de género teniendo como finalidad y objetivo promover de manera permanente una cultura de paz con perspectiva de género, lo cual implica considerar principios de igualdad, equidad de género, libre de violencia como el acoso u hostigamiento sexual entre los integrantes de la comunidad universitaria, dentro de las funciones sustantivas y adjetivas de la Universidad.

Finalmente, en su tercer eje, debe considerar a la inclusión de grupos vulnerables, la diversidad e interculturalidad con el objetivo de contar con políticas institucionales y prácticas inclusivas en todos los ámbitos universitarios, para fomentar el respeto, el diálogo y la colaboración entre los diferentes sectores que permitan considerar una nueva cultura de inclusión, diversidad e interculturalidad en la comunidad universitaria.

Estos tres ejes requieren del cumplimiento de metas tales como revisar la normatividad universitaria y que esté acorde con la legislación internacional, nacional y estatal, con una visión de cultura de paz, respeto de los derechos humanos y una vida libre de violencias. Así como también, se debe emitir por parte de la Presidencia Colegiada del H. Consejo Universitario una convocatoria general para la recepción de propuestas relacionadas a la actualización y armonización de la normatividad universitaria con una visión de cultura de paz, respeto de los derechos humanos y una vida libre de violencias. Incluso se puede organizar un taller de análisis para la elaboración de una propuesta integral e institucional para la actualización y armonización de la normatividad universitaria con una visión de cultura de paz, respeto de los derechos humanos y una vida libre de violencias.

Ahora bien, a nivel de la administración central, las áreas académicas, sus respectivas unidades y las instancias universitarias; se tienen que elaborar políticas institucionales y estrategias que contribuyan a contar con espacios universitarios seguros. En coordinación con el Sindicato de Personal Académico de la Universidad Autónoma de Zacatecas (SPAUAZ), a través de las Escuelas de Verano e Invierno, se debe de convocar a la participación del personal académico para abordar la temática sobre espacios seguros, cuyos resultados contribuyan a generar un programa puntual de acción. En la misma sintonía y en coordinación con el Sindicato de Trabajadores de la Universidad Autónoma de Zacatecas, (STUAZ), tiene que crear un programa de capacitación para el personal administrativo encargado de la vigilancia y resguardo de las instalaciones universitarias. Finalmente, y en este sentido, se deben de implementar estrategias de supervisión para el acceso a las instalaciones universitarias con la finalidad de generar confianza y seguridad a todos los universitarios.

Para que se tengan resultados óptimos con respecto lo anterior, es preponderante impulsar la incorporación de contenidos de carácter transversal sobre cultura de paz, derechos humanos y una vida libre de violencias entre los diferentes sectores de la comunidad universitaria. Así como también, la institución tiene que implementar talleres de desarrollo humano para incrementar las capacidades de resolución pacífica de conflictos entre los diferentes sectores de la comunidad universitaria.

Así pues, la UAZ tiene un gran reto: transversalizar e institucionalizar la cultura de paz con perspectiva de género en la normatividad universitaria y programas académicos, a través de la incorporación de sus diferentes enfoques, principalmente en las funciones sustantivas de docencia, investigación y extensión de la Universidad. Seguramente se abordará en mesas de trabajo multidisciplinarias con idea de tener una permanente revisión de la normatividad universitaria con el fin de presentar propuestas de actualización con perspectiva de género.

Resulta indispensable implementar protocolos de actuación que atiendan de manera efectiva y eficiente los casos de violencia, hostigamiento y acoso sexual, garantizando los debidos procesos, así como también presentar y aprobar por el H. Consejo Universitario la reglamentación y protocolos que garanticen la atención, seguimiento y sanción del hostigamiento y acoso sexual y cualquier tipo de violencias con perspectiva de género.

La convivencia al interior de la institución debe de operar bajo un enfoque de cultura de paz, equidad e igualdad de género y prevención del hostigamiento y acoso sexual, los esfuerzos institucionales deben de atender y se debe de garantizar una vida libre de violencias dentro de la Universidad. Los temas anteriores se deben de promover a través de programas de radio, televisión, podcast y contenidos en redes sociales, planes y programas encaminados a la concientización y prevención del hostigamiento, acoso sexual y cualquier tipo de violencias con perspectiva de género. A través de la Coordinación de Igualdad de Géneros se debe de organizar en todas las unidades

académicas e instancias universitarias conferencias y talleres sobre igualdad y equidad de género, masculinidades no hegemónicas, no violencia, prevención, atención y sanción al acoso y hostigamiento sexual y cualquier tipo de violencias. Así como también se tiene que potenciar los factores de protección integral para prevenir y disminuir los riesgos de violencias en los entornos de convivencia escolar (espacios físicos y virtuales).

Una Institución de Educación Superior (IES) no puede evolucionar hacia la construcción de una cultura para la paz sin fomentar el respeto y reconocimiento hacia otras culturas, tradiciones, formas de pensamientos y expresión, diversidad e interculturalidad. Debe de promover una cultura y actitud universitaria más inclusiva, plural y tolerante, independientemente de condiciones de origen, sexo, género, raza, orientación sexual y capacidades diferentes. Además, la IES, está obligada a generar espacios físicos accesibles, incluyentes y seguros, así como también a implementar de manera permanente campañas y programas de difusión orientados a la visibilización e integración de grupos vulnerables en la vida institucional cotidiana de la Universidad.

No obstante, es fundamental, gestionar los recursos financieros necesarios para la construcción y/o adaptación de los espacios físicos nuevos, así como aquellos que requieren de una remodelación y que cumplan la normatividad oficial mexicana y satisfaga las necesidades de movilidad de las personas con discapacidad, adultos mayores y mujeres embarazadas, en el acceso, tránsito y permanencia en los espacios universitarios. Así pues, se tiene que promover la modificación y adaptación de espacios comunes que procuren la seguridad de los universitarios y faciliten la realización de cuidados maternos, como salas de lactancia, cambiadores, etcétera.

Uno de los principales problemas que los estudiantes se enfrentan en su carrera, es la deserción. Por lo tanto, se tienen que impulsar acciones para asegurar una trayectoria escolar exitosa en estudiantes, independientemente de condiciones de origen, sexo, género, raza, orientación sexual y capacidades diferentes, etc., a través del Centro

de Atención y Servicios Estudiantiles (CASE) para elaborar y fortalecer estrategias, programas y actividades que procuren la integración efectiva de los estudiantes en sus respectivas unidades académicas, con el fin de garantizar su pleno desarrollo y éxito en sus respectivas trayectorias escolares.

Un aspecto importante que no debe pasarse por alto, son las condiciones de trabajo de los universitarios. En ese sentido, las autoridades tienen que procurar condiciones de desarrollo académico, laboral e institucional tanto para el personal académico como administrativo, independiente de condiciones de origen, sexo, género, raza, orientación sexual y capacidades diferentes, etc., y en el mismo sentido debe de promover actividades que contribuyan a la formación de redes intrauniversitarias e interuniversitarias que suscriban convenios de cooperación regional, nacional e internacional entre el sector público, privado y de la sociedad civil, referentes a la inclusión, diversidad e interculturalidad. Para tener un resultado positivo se debe organizar de manera conjunta con los sindicatos capacitaciones, cursos y talleres para la integración efectiva de todos para el personal académico como administrativo.

Conclusión

Proponer desde el ámbito académico estrategias en conjunto con los diferentes órdenes de gobierno para que coadyuven a la construcción del tejido social, representa una ruta acertada. Si bien en el caso de la Universidad Autónoma de Zacatecas todavía falta alinear las políticas federales a la normatividad universitaria, es decir, queda pendiente la institucionalización de la cultura de paz que permita contar con un marco normativo armonizado con la legislación internacional, nacional y estatal. No obstante, la UAZ tiene la capacidad para encaminar en lo inmediato acciones que irradian no únicamente en la IES, sino que, por el contrario, salgan extramuros, debe de convocar a otras instituciones de educación superior para implementar de manera conjunta programas que incidan en los estudiantes para generar una cultura de paz y no violencia. De igual manera, debe de implementarse programas con diferentes organismos no gubernamentales y asociaciones civiles que dirijan su atención a la solución de problemas y conflictos sociales.

Para lo anterior, será indispensable la elaboración de un diagnóstico que permita hacer un análisis objetivo de la situación de violencia que se vive en Zacatecas, pero también en la Institución educativa. Solucionar el problema representa también la atención a más de 42000 estudiantes que estudian en una institución educativa pública que históricamente se ha caracterizado por su espíritu asistencialista. Se debe señalar que el crecimiento de infraestructura a comedores y casas de estudiantes se ha frenado por la falta de presupuesto específicamente para esos rubros, sin embargo, no dejan de ser una excelente opción que le permite al estudiante transitar y concluir sus estudios. Un elemento más que se debe resaltar es el buen resultado que se ha obtenido en sus programas transversales de deporte aún sin contar con la infraestructura suficiente, de la misma forma hay una sobresaliente participación artística a nivel nacional e internacional por parte de jóvenes universitarios.

Finalmente, el tema de la violencia al interior de la universidad debe de visualizar como un problema multifactorial, queda claro que no únicamente es responsabilidad de las autoridades universitarias, ya que trastoca otras esferas como el ámbito familiar, su procedencia, problemas de adicciones etc., de ahí pues que se vuelvan indispensables la implementación de programas como el Protocolo de Cultura de Paz y no Violencia de la Universidad Autónoma de Zacatecas alineado a la Ley General de Educación Superior. Lo demás le corresponde a cada una de las IES en términos de tropicalizar dicho programa ajustándose a la situación financiera que pudiera con la que se cuenta, pero sin perder de vista que a sus autoridades les corresponde la gestión de recursos que garantice en muy buena medida sostener y acrecentar todas aquellas medidas que sirvan de garantía y abonen a un buen clima escolar.

Referencias

- Comisión Mexicana de Defensa y Promoción de los Derechos Humanos (2021). Episodios de Desplazamiento Interno Forzado Masivo. [Imagen] Consultado en: <https://ljz.mx/26/01/2023/zacatecas-tercera-entidad-con-mas-victimas-de-desplazamiento-forzado/> *la Educación Superior (CONACES)*.
- Consejo Nacional para la Coordinación de la Educación Superior y Secretaría de Educación Pública. (24 de febrero 2023). *Documento base para el cumplimiento de la Ley General de Educación Superior en materia de igualdad sustantiva no discriminación y acceso de las mujeres a una vida libre de violencia por parte de las instituciones de educación superior*. Séptima Sesión del Consejo Nacional para la Coordinación de la Educación Superior.
- Guzmán, A. (13 de enero de 2020). "La UAZ está preparada para recibir a todos aquellos jóvenes de escasos recursos, que aspiren a una beca de alimentos y hospedaje... Nuestra institución tiene la capacidad de ofrecer 16 mil dietas a los jóvenes, así como también, puede dar albergue hasta 800 jóvenes en sus diferentes casas estudiantiles~"[Entrevista] Entrevistado por Dr. Ángel Román.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) (2023,19 de abril). *Encuesta de Seguridad Pública Urbana Primer Trimestre 2023*. Mapa 1. [Comunicado de prensa]. Obtenido de: <https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2023/ensu/ensu2023~04.pdf>.
- Diario Oficial de la Federación (DOF) (20 de abril de 2021). *Ley General de Educación Superior*.
- Sinembargo (17 de febrero 2023). *Zacatecas: Candidatas de Certamen de Belleza abandonan concurso por la violencia. La Opinión*. Obtenido de: <https://www.sinembargo.mx/17-02-2023/4326472>.
- Universidad Autónoma de Zacatecas (2021). *Informe de Actividades. Dr. Rubén de Jesús Ibarra Reyes Rector 2021-2025*. Zacatecas: UAZ.

Universidad Autónoma de Zacatecas. (24 de febrero 2023). *Proyecto. Protocolo de Cultura para la Paz y No Violencia*. Presentado en: *La Séptima Sesión del Consejo Nacional para la Coordinación de la Educación Superior (CONACES)*.

Vargas. (5 de marzo 2022). Desplazados vuelven al poblado de Zacatecas para recuperar sus pertenencias. *Expansión política*. Obtenido de: <https://politica.expansion.mx/estados/2022/03/05/voces-desplazados-vuelven-a-poblado-de-zacatecas-para-recuperar>.

Reseñas curriculares de las autoras y los autores

Ángel Román Gutiérrez

Realizó estudios de Licenciatura en Historia en la facultad de Humanidades en la Universidad Autónoma de Zacatecas (UAZ), maestría en Historia por El Colegio de Michoacán, en Zamora, Mich., doctorado en Estudio de las Humanidades y las Artes en la UAZ. Es Docente-Investigador adscrito a la Unidad Académica de Docencia Superior, en el programa educativo de la Maestría en Educación y Desarrollo Profesional Docente de la UAZ, que pertenece al SNPC del CONAHCYT. Ha participado en congresos y estancias de investigación nacionales e internacionales. Fue director de la Unidad Académica de Historia durante 2008-2012. Cuenta con el Perfil PRODEP, pertenece como candidato al Sistema Nacional de Investigadores e Investigadoras del CONAHCYT, es integrante del CAC 184 Estudios sobre educación, sociedad, cultura y comunicación. En la actualidad, cultiva las líneas de investigación de Historia de la educación, Historia del cine, así como también analiza el problema de la violencia en las instituciones educativas y la equidad de género.

Beatriz Marisol García Sandoval

Licenciada, Maestra y Doctora en Historia por la Universidad Autónoma de Zacatecas. Docente - investigadora de la Universidad Autónoma de Zacatecas "Francisco García Salinas", becaria CONAHCYT en sus estudios de posgrado, y perfil PRODEP. Docente en el Programa de Maestría en Educación y Desarrollo Profesional Docente, e integrante del CA 184 consolidado *Estudios sobre educación, sociedad, cultura y comunicación*. Conferencista y ponente en congresos nacionales e internacionales, y ha publicado investigaciones sobre historia de la educación, la enfermería desde el siglo XIX en Zacatecas, procesos de aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera, identidad, comunicación y educación patrimonial, cultura organizacional, y, sobre cine desde la interpretación de los estudios culturales. Sus líneas

de investigación versan sobre procesos de aprendizaje del idioma del inglés, sobre los nuevos conceptos educativos del siglo XIX y su impacto en la educación mexicana del siglo XX y, sobre la violencia en el escenario educativo.

Diana Grisel López López

Es Licenciada en Negocios Internacionales por la Universidad Politécnica de Zacatecas y cuenta con una Maestría en Educación y Desarrollo Profesional Docente por la Universidad Autónoma de Zacatecas. Actualmente, se encuentra realizando estudios doctorales en la Unidad Académica de Estudios del Desarrollo en la misma universidad. Su formación académica se ha enfocado en áreas como la educación y el desarrollo, y ha participado en investigaciones sobre innovación educativa y educación a distancia.

Irma Faviola Castillo Ruíz

Maestra y doctora en Historia por El Colegio de Michoacán, A. C., México (2011 y 2014, respectivamente). Las líneas de investigación que desarrolla giran en torno a la historia del arte y la religiosidad popular en el estado de Zacatecas, México; cine y fotografía; gestión cultural; historia cultural y social; políticas públicas de la cultura y el patrimonio cultural, y educación patrimonial. Ha obtenido distintas becas para formación científica y de investigación, de carácter nacional e internacional. Se ha desempeñado en los ámbitos de la docencia, la investigación, medios de comunicación impresos y electrónicos, y en la gestión cultural. Cuenta con el reconocimiento de perfil deseable otorgado por el PRODEP (vigencia renovada 2021-2023). Labora como docente investigadora de tiempo completo adscrita a la maestría en Educación y Desarrollo Profesional Docente (SNP-CONAHCYT), de la UAZ. Es integrante del Cuerpo Académico Consolidado CA-UAZ 184 "Estudios sobre educación, sociedad, cultura y comunicación".

Josefina Rodríguez González

Doctora en Ciencias Sociales y Humanidades por la Universidad Autónoma de Aguascalientes. Es integrante del Sistema Nacional de Investigadores del CONAHCYT, cuenta con reconocimiento como Perfil PRODEP, responsable del CA-184 consolidado Estudios sobre Educación, Sociedad, Cultura y Comunicación. Miembro de la Asociación Mexicana de Investigadores de la Comunicación (AMIC). Entre las líneas de investigación que desarrolla están las TIC aplicadas a los procesos educativos, ciberviolencia, comunidades virtuales, educación ambiental y comunicación en redes. En la actualidad se desempeña como Docente-Investigadora de tiempo completo de base en la Maestría en Educación y Desarrollo Profesional Docente (SNP-CONAHCYT) de la Universidad Autónoma de Zacatecas.

Manuel Antonio Santillán Cortés

Licenciado en Historia por la Universidad Autónoma de Zacatecas (UAZ) y Maestro en Educación y Desarrollo Profesional Docente por la Unidad Académica de Docencia Superior por la misma institución. Cursó el "Diplomado en Políticas Públicas de Prevención de Violencia Feminicida en Zacatecas" por la UAZ, en conjunto con la Secretaría de las Mujeres del Estado de Zacatecas. De igual modo, cuenta con el "Diplomado en Desarrollo de Habilidades en Investigación" por el Centro de Investigaciones para el Desarrollo Sustentable (CIDES). Participante en diversos foros y congresos sobre historia y educación. Actualmente es docente de la asignatura de Ética y Valores I y II en la Preparatoria Lobos de la Universidad Autónoma de Durango (UAD).

Norma Gutiérrez Hernández

Licenciada en Historia y Maestra en Ciencias Sociales por la Universidad Autónoma de Zacatecas (UAZ); Especialista en Estudios de Género por El Colegio de México y Doctora en Historia por la UNAM. Perfil PRODEP. Integrante del Cuerpo Académico Consolidado "Estudios sobre educación, sociedad, cultura y comunicación". Recibió de la UNAM la Medalla "Alfonso Caso". Es integrante del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores; del Seminario Permanente de Historia de las Mujeres y Género; de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación (SOMEHIDE); de la Red contra la Violencia de Género en Instituciones de Educación Superior; de la Red Nacional de Académicas Feministas; y del Sistema Estatal para Prevenir, Atender, Sancionar y Erradicar la Violencia contra las Mujeres del Estado de Zacatecas (SEPASEV). Líneas de investigación: historia de la educación e historia de las mujeres y de género del siglo XIX a la actualidad. Ha sido conferencista magistral, ponente, coordinadora y organizadora de eventos académicos locales, nacionales e internacionales; así como divulgadora del conocimiento en conferencias, paneles, mesas redondas, conversatorios y medios de comunicación. Es Docente-Investigadora en la Maestría en Educación y Desarrollo Profesional Docente (SNP-CONAHCYT) y la Licenciatura en Historia, (COAPEHUM) de la UAZ.

