



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
Programa de Maestría y Doctorado en Pedagogía
Facultad de Filosofía y Letras

Educar en condiciones de (in)justicia social
El papel de la práctica docente en contextos precarizados

TESIS
que para optar por el grado de Maestra en Pedagogía

PRESENTA:
Gabriela Olvera Villaseñor

TUTOR
Dr. Sebastián Plá Pérez
IISUE, UNAM

MIEMBROS DEL COMITÉ TUTOR
Dra. Ana María Salmerón Castro
FFYL, UNAM
Dr. Jesús Aguilar Nery
IISUE, UNAM
Dra. Marlene Romo Ramos
FFYL, UNAM
Mtra. Martha Corenstein Zaslav
FFYL, UNAM

CIUDAD DE MÉXICO, SEPTIEMBRE 2024



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas

Tesis Digitales

Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©

PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

ÍNDICE

AGRADECIMIENTOS	4
INTRODUCCIÓN	6
CAPÍTULO I: JUSTICIA SOCIAL Y EDUCACIÓN	15
JUSTICIA SOCIAL	15
EDUCAR EN LA JUSTICIA SOCIAL	24
EDUCAR EN CONDICIONES DE INJUSTICIA SOCIAL	45
CAPÍTULO II: APARTADO METODOLÓGICO	61
PLANEACIÓN	61
TRABAJO DE CAMPO	70
ANÁLISIS DE DATOS	78
CAPÍTULO III: EDUCAR EN CONDICIONES DE (IN)JUSTICIA SOCIAL EN CONTEXTOS PRECARIZADOS	81
CRISIS SOCIAL	82
SEGMENTACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO	90
ABANDONO INSTITUCIONAL	100
CAPÍTULO IV: LA JUSTICIA SOCIAL EN LA PRÁCTICA DOCENTE	110
CONCEPCIONES DE LOS DOCENTES SOBRE LA JUSTICIA SOCIAL	113
TRATAMIENTO DE CONTENIDOS, AL MARGEN DEL PROGRAMA ESCOLAR	122
PRÁCTICA RELACIONAL, MÁS ALLÁ DEL PROGRAM ESCOLAR	128
CONCLUSIONES	147
REFERENCIAS	155
ANEXOS	160

Lo indiscutible es que nunca daremos la importancia suficiente al hecho de que el encuentro con un profesor puede cambiar realmente una vida, hacerla distinta de lo que era, favorecer su transformación singular (Recalcati, 2019: 93).

Dedico este trabajo de investigación a las personas que realizan alguna tarea de cuidado que procura y considera la vida de las infancias y adolescencias mexicanas. Particularmente a las y los profesores de la Telesecundaria de Ecatepec, con todo el respeto y admiración.

AGRADECIMIENTOS

No encuentro palabras suficientes para expresar lo afortunada que me siento al haber coincidido con cada una de las personas que contribuyeron e hicieron posible este trabajo de investigación. Mi más sincero agradecimiento a cada uno de ustedes.

Agradezco profundamente al pueblo mexicano, que a través del Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías (CONAHCYT), financió mi beca para permitirme continuar con mi formación profesional; así como al Programa de Posgrados de la Universidad Nacional Autónoma de México, instituciones que preservan y materializan la relevancia de la educación pública, a razón de todas las posibilidades que les brindan a sus estudiantes.

A María y Héctor, los pilares de mi existencia. Con ustedes encontré refugio y apoyo incondicional. Es una fortuna inmensa sentirme tan amada y respetada en cada una de mis decisiones; gracias por toda la ayuda que hizo posible este trabajo, desde lo económico hasta la comprensión de mis ausencias.

A Dany, quien abre caminos, explora horizontes y regresa para despertar en mí nuevas curiosidades. Gracias por ser esa escucha y esa palabra que me sumergen en reflexiones que ahora forman parte de esta investigación. A mi pequeña Tere, ¡qué fortuna ser tu hermana! Cada vez que me atrevo a debutar en un nuevo escenario, ahí estás tú, en primera fila. Mi querida amiga, sostén en mis momentos de desasosiego y compañía en mis alegrías. Tu sabiduría y sensibilidad me mantuvieron a flote durante todo este proceso.

Jonathelo de mi corazón, gracias por ser mi cómplice, al estilo de Sancho Panza, por tu paciencia y apoyo incondicional. Durante este proceso te conocí y con el tiempo te convertiste en parte fundamental del proyecto, al participar en cada una de sus etapas. Juntos enfrentamos todo lo que implicó llevar a cabo este trabajo: encontrar escuela, investigar la forma más fácil para hacer transcripciones, posponer viajes. Incluso tuvimos que reinventarnos en el camino para no perdernos. Te agradezco profundamente por la manera en que me acompañaste en esta travesía. En términos metafóricos y reales, fuiste parte fundamental en la materialización de este sueño. Muchas, muchas gracias.

En la vida, se necesita a alguien que siempre confíe y crea en lo que hacemos, que nos anime y nos haga sentir capaces de todo; alguien cuyos ojos nos transmite admiración y apoyo incondicional, esa persona eres tú, abuelita Estela. Gracias por alegrarte con mi felicidad, por apoyarme en los momentos más críticos y por todo el amor que me haces sentir.

A March y Lili, quienes, a pesar de la distancia, siempre están presentes. Y cuando están cerca su apoyo es incondicional en la forma que más lo necesito.

Agradezco de todo corazón a la profesora Frida. Gracias por ser tan generosa conmigo; sin conocerme, intercediste para que pudiera realizar mi trabajo de campo. Admiro profundamente tu compromiso y pasión por la educación.

También quiero agradecer al director de la Telesecundaria de Ecatepec y a los y las profesoras que conforman esa comunidad educativa. Gracias por abrirme las puertas de su escuela y aulas, por confiar en mí y mostrarme otra realidad.

Al Dr. Pla, mi asesor de tesis, le agradezco profundamente su acompañamiento académico y su infinita paciencia. Gracias por aproximarse a mi trabajo con tanto respeto y compromiso, por sus comentarios y cuestionamientos que enriquecieron esta investigación. Fue una grata experiencia contar con su asesoría y orientación.

A cada uno de mis sinodales: Dra. Salmerón, gracias infinitas por confiar y creer en mí; también quiero aprovechar para agradecer esa manera tan generosa de apoyar a los estudiantes. Dr. Aguilar, muchas gracias por su tiempo y dedicación en revisar mi trabajo. Dra. Romo, por alentarme a reflexionar sobre las contribuciones de esta investigación al campo educativo. Mtra. Corenstein, gracias por las herramientas y conocimientos que me brindó durante su curso, los cuales fueron esenciales para superar los retos del trabajo de campo.

Agradezco también a las y los integrantes del Seminario de Tesistas, organizado por el Dr. Pla. Ese espacio fue invaluable en términos formativos y todas las lecturas y aportes fueron esenciales para la construcción de este trabajo. Un agradecimiento especial a Andrea y Luis, compañeros de generación. Con ustedes encontré una gran complicidad y una escucha valiosa; gracias por la motivación y por compartir preocupaciones y alegrías.

Finalmente, agradezco a lo que un día fue la inspiración para realizar este trabajo, ECO Casa de Aprendizaje, y a cada uno de los y las profesoras con quienes compartí este camino: Flor, Tomás, Karina, Sara, Juana, Fer y Jaz. Fue un placer encarnar la docencia junto a ustedes.

INTRODUCCIÓN

El presente texto tiene como eje principal identificar el papel de la práctica docente en contextos precarizados y las tensiones que se generan dentro de la docencia resultado, por un lado, de las concepciones de justicia social en el campo pedagógico y, por otro, de las condiciones de la injusticia social en términos contextuales.

Para ello se realizó una investigación de corte etnográfico, en la que se observó durante cinco meses (del 28 de febrero 2022 al 28 de julio del mismo año) el trabajo del profesorado dentro del aula y la dinámica escolar de una telesecundaria ubicada en el municipio de Ecatepec de Morelos, Edo. de México. Además de realizar once entrevistas semiestructuradas a la planta docente de la institución educativa.

La elección de esta escuela responde a una situación azarosa y afortunada; de todos los centros educativos considerados fue la única que abrió sus puertas para realizar el trabajo de campo. En ese sentido, la búsqueda de un centro escolar para realizar la investigación representó un reto por la crisis sanitaria del COVID-19. La reapertura de las escuelas, después de un año seis meses de encierro, consideró una serie de restricciones para hacer efectivo el distanciamiento social dentro de las escuelas, las cuales incluyeron reducir el número de personas dentro de los salones de clase.

No obstante, la telesecundaria en cuestión, al tener un número reducido de estudiantes, espacios abiertos y salones amplios permitió que se realizará la investigación, al mismo tiempo que se respetaron los protocolos sanitarios para el regreso a clases.

Dicho lo anterior, es importante mencionar que para proteger la confidencialidad del centro escolar y de las y los profesores que participan en esta investigación, a lo largo de este escrito se hará referencia a la escuela como la Telesecundaria de Ecatepec, cuyo tipo de sostenimiento es estatal y opera en el turno matutino.

La comunidad educativa que conformó el ciclo escolar 2021-2022 estuvo integrada por el director, seis profesores de grupo, una orientadora, el profesor de educación física, una psicóloga y seis grupos (dos de primero, dos de segundo y dos de tercero), la población estudiantil fue de 105 estudiantes, 66 hombres y 39 mujeres.

Otra característica de este centro educativo y que fue relevante en la presente investigación es que más del 35% de su población estudiantil requiere el apoyo de la Unidad de Apoyo a la Educación Regular (USAER) porque se identificó en ellos o ellas alguna barrera

en el aprendizaje o alguna condición física no hegemónica que se designa en nuestra sociedad como una discapacidad.

Esta situación incorpora el tema de la inclusión educativa que será abordado en el capítulo tres y cuarto, sin embargo, es preciso mencionarlo porque pone énfasis en la exclusión y segmentación educativa no sólo por condiciones sociales y económicas, también por las condiciones físicas y cognitivas de las y los estudiantes.

Ahora bien, cabe aclarar que cuando se gestó esta investigación la intención central era analizar la relación de la práctica docente con la justicia social. No obstante, el prefijo “(in)” en paréntesis se incorporó a lo largo del trabajo de campo. Es decir, el proceso empírico demandó replantear la manera de abordar dichas prácticas. Sobre todo, porque el contexto de la Telesecundaria de Ecatepec se manifestó como un elemento fundamental para comprender las acciones que efectuaba el profesorado y entender su relevancia.

En esa tesitura se presenta el concepto de precarización como el más idóneo para caracterizar las condiciones sociales y económicas que rodean a la Telesecundaria de Ecatepec. Estas condiciones eran palpables en los trayectos que se hacían para llegar a la escuela, en las primeras tareas diarias que ejercían los estudiantes para llenar el tambo de agua de cada salón y el de uso general, en la falta de recursos materiales, en las problemáticas que encaraba la planta docente en su día a día dentro del centro escolar, en el ambiente de inseguridad que se percibía al salir del mismo, en las constantes advertencias de “con cuidado” para no ser asaltada.

Desafortunadamente, las condiciones antes mencionadas no son de un caso excepcional, en nuestro país es común que algunas comunidades escolares, junto con sus profesores, ejerzan prácticas educativas inmersas en retos y dificultades relacionadas con diversas personificaciones y manifestaciones de la injusticia social.

Estas injusticias sociales, que tienen como base la desigualdad y la precarización no son ajenas a América Latina y el Caribe, cuya región es considerada la más desigual del mundo. Y en específico en México donde las diferencias jerarquizadas son de las más severas del planeta (Ríos, 2023).

Las injusticias sociales que parten de las desigualdades y condiciones de precarización son una problemática que se recrudece e intensifica en las sociedades contemporáneas. En 2018, la Organización de las Naciones Unidas (ONU) alertó que uno de los principales desafíos del mundo actual es la desigualdad porque pone en riesgo la paz, la seguridad y los derechos humanos.

Por mucho que se intenta naturalizar la desigualdad, no hay que olvidar que ésta genera disparidades jerárquicas que se reflejan en el ingreso salarial y en el acceso a derechos básicos, como la educación, el reconocimiento y la participación en el ámbito público de los grupos minoritarios.

En una sociedad democrática, uno de los problemas que la desigualdad acarrea es la vulneración del principio de igualdad entre los seres humanos, lo cual afecta el contrato social que da sustento y sentido a la organización del Estado tal como lo conocemos hoy. La desigualdad propicia, recrea y profundiza dinámicas como la discriminación, la violencia, el abuso y la opresión.

En el 2021 la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) afirmó que la brecha de la desigualdad se recrudeció a causa de la pandemia, que provocó un aumento en los niveles de pobreza no visto desde 1994 lo que impactó fuertemente en la desigualdad y el empleo (CEPAL, 2021).

En ese sentido, este trabajo de investigación *Educación en condiciones de (in)justicia social, el papel de la práctica docente en contextos precarizados* surge del interés por comprender el rol y el impacto que tienen la práctica docente en contextos en donde legalmente se garantiza el derecho a la educación, pero las profundas desigualdades sociales y de precarización representan una constante amenaza para la adolescencia y su derecho humano a la educación.

Particularmente en un nivel educativo de carácter básico como el de la secundaria en el que se supone, por todas las convenciones y acuerdos internacionales, se deben desplegar con mayor vigor los esfuerzos gubernamentales y sociales para enfrentar las desigualdades educativas y fortalecer los principios de equidad.

Sobre esa línea, el objetivo central de la investigación consiste en analizar los elementos o características de la práctica docente de la Telesecundaria de Ecatepec que se vinculan con las propuestas teóricas que caracterizan una docencia receptiva y/o comprometida con la justicia social y que se basan en los criterios de distribución, reconocimiento y participación en contextos caracterizados por una serie de condiciones de precarización social.

La pregunta de la que parte es ¿Qué intervenciones o prácticas realizan los y las maestros de la Telesecundaria de Ecatepec que contribuyan a la justicia social en su contexto?

El planteamiento del problema al que responde esta investigación parte de tres situaciones que coexisten en las sociedades contemporáneas: la primera se relaciona con el establecimiento del modelo hegemónico de justicia social, que se expondrá en el capítulo uno,

en el que las políticas de igualdad de oportunidades basadas en el mérito pretenden garantizar la igualdad de condiciones e intervienen en la eliminación de barrera que limita a los jóvenes, en este caso, a acceder libremente al cumplimiento de sus derechos; independientemente de su condición física, su condición social, su género, su origen étnico, su preferencia sexual o cualquier otra diferencia o condición.

La segunda situación que coexiste en este escenario, como ya se anticipó, son las condiciones actuales que han intensificado las desigualdades sociales, no sólo en términos económicos, sino también en términos de reconocimiento e injerencia en la toma de decisiones en asuntos de la vida pública.

Una referencia obligada es el coeficiente de Gini, según el cual México está dentro del 25% de los países con mayores desigualdades, con un coeficiente de 0.48 (García, 2020). En términos concretos y para visualizar esta disparidad, según la Encuesta Nacional de Gastos e Ingresos del Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI) el ingreso promedio por día del decil más alto corresponde a \$1,853; mientras que en las condiciones más precarias es de \$100. Es decir, en promedio, se gana 18 veces más de un lado que del otro. Esta diferencia entre ambos extremos profundiza aún más las desigualdades económicas y sociales (García, 2020). Lo peligroso de las sociedades actuales sustentadas en profundas desigualdades, más allá de lo éticamente inaceptable, es que cuestionan y ponen en riesgo los pactos sociales, el estado de derecho y la democracia de las sociedades modernas.

Lo antes mencionado es muestra de la tensión que existe actualmente entre el mercado y la democracia, entre la globalización y el Estado. Sobre esa línea, Montané sostiene que “la pérdida de poder de los Estados y la globalización neoliberal de corte financiero están poniendo en riesgo los avances democráticos y está profundizando las desigualdades y las injusticias” (Montané, 2015 :109).

Frente a este escenario, se instala la tercera situación que plantea la problemática de la presente investigación, ¿cuál es el papel del docente frente a la injusticia social? Desde la perspectiva de justicia social hegemónica, el profesorado debe de estar bien capacitado para que brinde un servicio educativo de calidad que garantice el derecho a la educación.

Se afirma lo anterior porque las políticas educativas basadas en la igualdad de oportunidades coexisten o forman parte de otro tipo de reformas relacionadas con la calidad educativa.

De tal manera que el docente no se considera un aliado activo en el proyecto del modelo de justicia social hegemónico, por el contrario, se reduce a un actor educativo evaluable o un funcionario público encargado de aplicar políticas externas a él.

Este tipo de mecanismo de control es consustancial a las reformas educativas neoliberales que Giroux (1988) llamó racionalidades tecnocráticas e instrumentales en las que la autonomía del profesor va en detrimento y en donde progresivamente se reduce el papel de las y los profesores en todos los niveles educativos.

Por su parte, uno de los efectos de la Reforma Educativa del 2013 fue el embate a la docencia en México, trabajos como el de *Implicaciones de la evaluación en el bienestar del profesional docente, en el marco de la Reforma Educativa 2013* de Domínguez (2019) muestran cómo la reforma trastoca la identidad docente, el ambiente de trabajo y las relaciones de la docencia con los estudiantes, padres de familia y medios de comunicación. Esta tendencia de disminuir la autonomía y su práctica a un ejecutor de planes y programas desdibujó la idea del impacto que tiene o puede tener un docente en su contexto frente a las injusticias sociales.

Esta visión del magisterio es cuestionable sobre todo cuando hay experiencias educativas como las expuestas en el primer capítulo que muestran cómo hay intervenciones realizadas por los docentes que funcionan como mediadoras y promotoras de la justicia social.

Ahora bien, para analizar las condiciones que caracteriza a la Telesecundaria de Ecatepec se identifican tres factores que en su interacción define qué significa educar en condiciones de injusticia social: el primer factor es la descripción de una latente crisis social propia de la conformación de una periferia; el segundo, enlista las dificultades que enfrenta el centro educativo en cuestión al formar parte de una de las modalidades educativas más abandonadas de un sistema educativo nacional segmentado y jerarquizado; el tercer factor aborda el constante abandono institucional tanto de carácter gubernamental como familiar, que deja a la escuela, docentes y, principalmente a las y los adolescentes en un constante círculo de precarización.

Para realizar este análisis contextual que caracterizan las condiciones de injusticia social asociadas a la precarización se retoman los planteamientos de Honneth (2010) y su teoría del reconocimiento, en la cual se identifican las heridas morales que representan a las injusticias sociales como: la degradación social, la desposesión de derechos y el desprecio.

Además, se retoman los planteamientos de Lorey (2016) cuya pertinencia ayuda a entender cómo la precarización se ha convertido en una forma de gobernar, en la que los

Estados neoliberales generalizan condiciones de injusticia social al mismo tiempo que garantizan derechos fundamentales bajo el margen de lo mínimo.

Por otro lado, para abordar la práctica docente receptiva y/o comprometida con la justicia social se plantean tres dimensiones. La primera de ella corresponde a la concepción que tienen las y los profesores sobre el impacto de su práctica para mejorar el contexto de sus estudiantes; la segunda se enfoca en el tratamiento de contenidos escolares relacionados con los tópicos de la justicia social; la tercera se centra en la dimensión relacional o interpersonal que la o el profesor establece con y entre sus estudiantes.

Para analizar estas tres dimensiones se parte de un entramado teórico que caracteriza a la práctica docente comprometida y sensible con la justicia social. En ese sentido, se recuperan aportes los teóricos de F. Javier Murillo y Reyes Hernández Castilla, (2014) Jurjo Torres (2012), Kenneth M. Zeichner (2009), Villegas y Lucas (2002) y, Heather W. Hackman (2005) que brindan una serie de atributos que definen a una práctica docente de esta naturaleza.

En lo referente a la estructura capitular la tesis se divide en cuatro. El primer capítulo lleva por título *La educación y la justicia social*. Su objetivo tiene tres aristas: dar un acercamiento general a los orígenes, concepciones, teorías y perspectivas político-ideológicas que el término de justicia social moviliza; presentar un espectro de posturas sobre el vínculo entre justicia social y educación, y cómo estas visiones repercuten en los distintos niveles de intervención educativa, particularmente, en lo que se refiere a la práctica docente comprometida y sensible con la justicia social que, aun con sus diferencias, establecen lo que significa educar en la justicia social en términos pedagógicos. Y, finalmente, identificar una serie de condiciones y factores contrarios a los principios de justicia social, que bosquejan un contexto precarizado y que identifican en términos contextuales la injusticia social que rodea a la Telesecundaria de Ecatepec y que se observó durante el trabajo de campo.

El segundo capítulo es el *Apartado metodológico*, en él se puntualiza la planeación metodológica, el trabajo de campo y el análisis de resultados. Es decir, el antes, durante y después de la observación y entrevistas. Ahora bien, en cuanto a las categorías de análisis para caracterizar la práctica docente relacionada con la justicia social, como ya se mencionó, se consideran tres dimensiones que retoman las categorías de la literatura especializada sobre el tema. La primera dimensión es la concepción sobre la justicia social de la que parte el profesorado; la segunda, el tratamiento de contenidos educativos relacionados con este concepto; la tercera, las prácticas docentes interpersonales con y entre sus estudiantes, es decir,

la dinámica de interacción que fomenta el profesorado dentro del centro escolar y en particular en su aula.

El tercer capítulo, *Educación en condiciones de (in)justicia social en contextos precarizados*, es parte del análisis del trabajo etnográfico, en él se revela cómo el subtexto que caracteriza el entorno de la Telesecundaria de Ecatepec se convierte en texto al retratar y materializar, a través de los testimonios de los profesores, las diversas injusticias sociales que enmarcan el escenario escolar y social de las y los estudiantes. Estas injusticias se relacionan, en primer lugar, con la creación y crecimiento de una periferia como la de Ecatepec de Morelos; en segundo lugar, con la segmentación y jerarquización educativa que caracteriza al sistema educativo mexicano y que impacta de manera particular al centro educativo observado en la investigación y a la práctica docente que allí se ejerce; y, en tercer lugar, el constante abandono institucional de las instancias gubernamentales y familiares hacia la escuela y los adolescentes que en ella estudian. Estas tres condiciones o factores son las que atestiguan qué significa para las y los docentes de la Telesecundaria de Ecatepec educar en condiciones de injusticia social en contextos precarizados.

En el cuarto capítulo, *La justicia social en la práctica docente*, se hace el análisis de las tres dimensiones de la práctica docente que se observaron durante el trabajo de campo. La concepción de las y los docentes sobre el impacto que tiene su práctica en el contexto de la escuela; el tratamiento del contenido que le da la planta docente a los temas escolares que hablan sobre la justicia social; y la práctica relacional para describir y examinar qué es lo que hacen las y los docentes de la Telesecundaria de Ecatepec frente a las injusticias sociales. Además de señalar estas tres dimensiones, se muestran las tensiones que se generan entre la práctica docente en términos pedagógicos y el contexto precarizado.

Resulta necesario remarcar, como se menciona en el capítulo tres, que Ecatepec de Morelos tiene muchos rostros, contextos y formas de socializar y vivir. Por lo tanto, generalizar lo observado en las colonias cercanas a la telesecundaria sería esencializar un municipio de manera arbitraria y alentar un estigma social, nada más alejado de lo que se busca plantearse en el presente trabajo.

Sin embargo, lo que aporta la investigación realizada en la Telesecundaria de Ecatepec revela una serie de retos y problemáticas que enfrentan las y los profesores en contextos marcados por condiciones precarias, resultado de gobiernos y políticas neoliberales. Estas condiciones se encuentran, no sólo en las colonias aledañas a la escuela en cuestión, sino en

lugares de la Ciudad de México, municipios del Estado de México, entidades federativas del país, y otras ciudades de América latina y el mundo.

Como señaló Davis (2014), esto parece augurar un futuro de ciudades miseria que se ven afectadas por una pobreza generalizada.

Los centros escolares en estas condiciones permiten visualizar un espejo que alerta a las sociedades en general, ante las crecientes crisis sociales, en los mecanismos “sutiles” de desposesión de derechos fundamentales como el educativo.

Por tal motivo resultó tan importante abarcar en el capítulo tres el contexto que rodea a la Telesecundaria de Ecatepec, porque éste permitió identificar mejores herramientas analíticas para entender y situar la práctica docente en relación con la justicia social en contextos como los antes mencionados. Un ejemplo de lo anterior fue modificar los planteamientos teóricos iniciales y redirigir la mirada a las heridas morales que propone Honneth (2010) para caracterizar las condiciones sociales de la Telesecundaria desde las teorías de la justicia social.

Además, el contexto puso de manifiesto la profunda crisis social y permitió identificar uno de los mayores hallazgos del vínculo de la práctica docente y la justicia social en este tipo de escenarios, el cual consiste en contener y realizar tareas de cuidado y afecto.

En lo que respecta a las contribuciones indirectas que esta investigación le da al campo de la pedagogía, hay una que se describe a partir de una escena del fin de curso escolar 2021-2022: el cambio de escolta.

La escolta que está por egresar porta, en el caso de las mujeres: una blusa y calcetas largas color blanco, suéter y falda verde. Los hombres: camisa blanca pantalón y suéter verde; los dos: zapatos y cubrebocas negros. Es decir, el uniforme característico del tercer grado de secundaria. Por su parte, la nueva escolta cuenta con un uniforme especial compuesto por una boina negra, saco gris claro con churreteras, falda plisada o pantalón color negro, guantes blancos, una corbata y un cubrebocas negro con el logotipo de la escuela bordado.

La diferencia en la solemnidad del atuendo se explica por una razón, como ya se dijo, el ciclo 2021-2022 fue el primer ciclo escolar presencial después de más de un año en el que las escuelas como espacio físico se mantuvieron cerradas a causa de la pandemia por COVID-19.

A pesar de que ese ciclo escolar comenzó el 30 de agosto del 2021, la Telesecundaria de Ecatepec inició sus clases presenciales hasta mediados de octubre de ese mismo año con una serie de medidas oficiales que procuraron el distanciamiento social para evitar contagio dentro de las escuelas como: las guardias a la hora de la entrada para checar la temperatura de

las y los estudiantes, el uso de cubrebocas en todo momento, estaciones en la puerta de cada salón con una mesa en donde se colocó un bote con agua y jabón para que al entrar cada estudiantes se lavara las manos. Además, se eliminaron los recreos compartidos, cada grado tuvo una hora específica para salir a su descanso. En ese sentido, también se suspendieron las actividades que implicaban la aglomeración de los estudiantes como la formación de los grupos al inicio del día y en las ceremonias de honores a la bandera. Fue hasta el 9 de mayo del 2022, nueve meses después del inicio de clases, cuando se retomó esta última actividad, de tal manera que a la escolta de ese ciclo escolar no se le solicitó un uniforme especial.

La escena del cambio de las escoltas representó una transición de un ciclo en el que se retomaron actividades características de la vida escolar presencial: encuentros, ceremonias, eventos, conmemoraciones, reuniones, competencias, ejercicio físico, etc. Una serie de nuevas primeras veces que significaron la recuperación de la escuela como un espacio público fundamental.

CAPÍTULO I: JUSTICIA SOCIAL Y EDUCACIÓN

El presente capítulo tiene como objetivo proporcionar un acercamiento general sobre la relación entre la educación y la justicia social. Para ello se retoman los planteamientos de las teorías de justicia social y las aportaciones respecto a una práctica docente sensible y comprometida con dicha causa. La intención es mostrar una base conceptual que permita dilucidar, comparar y discernir entre una educación en condiciones de justicia social y su antípoda.

La estructura de este capítulo se divide en tres secciones. La primera permite entender la relación entre educación y justicia social a través de una breve exposición sobre los orígenes, concepciones, teorías y términos. La segunda hace hincapié en la concepción hegemónica de justicia social en la educación, y las acciones y tendencias que de ella se desprenden los niveles de intervención macro, meso y micro. La última sección a partir del trabajo etnográfico realizado en la Telesecundaria de Ecatepec se centra en exponer las condiciones particulares que recrean la (in)justicia social dentro de la educación.

JUSTICIA SOCIAL

El concepto de justicia social es dinámico y polisémico; en cierto modo su interpretación construye realidades. De ahí la relevancia de retomar los trabajos de Aguilar Nery (2015) en los que aborda a la justicia social como un concepto.

Un concepto se define porque siempre reúne una multiplicidad de significados, cierta densidad semántica, donde los significados sirven como instrumentos o indicadores de acciones políticas o sociales. Es decir, un concepto abraza cierto contexto de significados y experiencias significativas, especialmente relacionadas con movimientos o acciones políticas (sociales) en el que la palabra se usa y para el que se usa (Aguilar, 2015: 129).

Es decir, entender la justicia social como concepto hace referencia a contextos históricos, teóricos, posturas políticas, experiencias sociales y constructos éticos. Por tal motivo, conocer la historia conceptual del término permite una mejor comprensión del tema.

Orígenes del concepto de justicia social

Uno de los artículos más relevantes para dar seguimiento a la historia conceptual es “*Hacia un concepto de justicia social*”, escrito por Javier Murillo y Reyes Hernández en el 2011. En él se establece un seguimiento histórico muy puntual sobre el origen del término de justicia desde la Grecia antigua hasta nuestros días. Para fines de este trabajo se recuperan cuatro momentos claves que ponen en la escena el término y a la idea de justicia social como un sustantivo.

El primero se identifica en el *Ensayo teórico sobre el derecho natural apoyado en los hechos*, escrito por Luigi Taparelli d’Azeglio en 1843. En este escrito se afirma que “la justicia social debe igualar de hecho a todos los hombres en lo que respecta a los derechos de la humanidad” (citado por Murillo y Hernández, 2011b: 12). Por otra parte, su uso en los movimientos sociales se ubica temporalmente en las últimas fases de la Primera Revolución Industrial, cuando la clase trabajadora incorporó este concepto para denunciar ante el Estado las desigualdades económicas que produjo la sociedad industrial y el sistema capitalista.

El segundo momento se ubica en 1889 en el que los socialistas fabianos en Inglaterra afirmaron que la justicia social condensaba una finalidad ética por excelencia (Murillo y Hernández, 2011b).

Sobre esa misma línea, el tercer momento, corresponde a la visión de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) que en su Constitución consideró que “la paz universal sólo puede basarse en la justicia social” (Murillo y Hernández, 2011b: 12).

El cuarto y último momento, está relacionado con el uso que le dio la Iglesia Católica al término. Desde su perspectiva la justicia social marca un límite que reduce las diferencias entre los más acaudalados y los más desfavorecidos de una sociedad. Esta noción se puede evidenciar en la encíclica escrita por el papa Pío XI en 1931. En dicho documento hay una alusión al bien común como una definición análoga a la justicia social al afirmar que “...debe dársele lo suyo en la distribución de los bienes, siendo necesario que la partición de bienes creados se revoque y se ajuste a las normas del bien común o de la justicia social...” (citado por Murillo y Hernández, 2011b: 12).

Los cuatro momentos históricos expuestos anteriormente enuncian elementos fundamentales para entender el concepto de justicia social, uno de ellos es que su nacimiento denuncia intrínsecamente las injusticias provocadas por la organización social del Estado moderno. Con estas denuncias también se gestó el vínculo entre “la necesidad y compromiso

por parte de los Estados para compensar las desigualdades surgidas de los modelos productivos y de los mecanismos sociales” (Montané, 2015: 94).

Otro elemento fundamental es que a la construcción del término se le atribuye un carácter ético, puesto que parte de la idea de garantizar la paz universal asociada a la construcción de un bien común y la disminución de las desigualdades. Este carácter ético no es menor en las sociedades contemporáneas debido a que la justicia social, bajo estas ideas, está anclada a los momentos más álgidos de las democracias. En otras palabras, el concepto en cuestión es un atributo que corresponde a las sociedades democráticas y al Estado como mediador para disminuir las desigualdades entre sus ciudadanos y ciudadanas.

Con lo anterior se puede afirmar que el concepto de justicia social es un punto de referencia que marca el pulso de las crisis, desigualdades e injusticias sociales. Su reconfiguración se vincula con tensiones, conflictos, pugnas, luchas y contradicciones de la organización social.

Las teorías de justicia social

Las teorías de la justicia social son constructos teóricos que identifican una serie de problemáticas relacionadas con las desigualdades sociales. En algunos casos, estas teorías proponen principios, modelos, políticas, mecanismos o prácticas que reviertan dichas injusticias con la intención de construir sociedades menos desiguales.

Las aportaciones y discusiones de las teorías de justicia social son amplias y en los últimos años se han complejizado. En ese sentido, la intención de este apartado es dar un acercamiento sucinto a las distintas teorías y poner mayor énfasis en las que permiten comprender qué significa educar en las (in)justicias sociales.

Gracias a esta efervescencia, actualmente se identifican tres elementos medulares vinculados con la justicia social. Para garantizar una sólida justicia social, estos elementos surgen de diferentes principios: redistribución, reconocimiento y participación. A continuación, se desarrolla cada uno de ellos.

a) Justicia social basada en la redistribución

La justicia social como redistribución denuncia la asignación diferenciada y desigual de bienes materiales, culturales y simbólicos con un alto valor social entre los miembros de la sociedad. El abanico de estas medidas va desde lo conservador hasta lo revolucionario, está impregnado por diferentes posturas políticas y contribuciones teóricas. Con la intención de presentar un espectro dentro de las justicias redistributivas se mencionan algunas en las siguientes líneas.

La mayoría de este tipo de teorías han retomado problemáticas como: la explotación y la desigualdad social (Marx), la necesidad de retomar la imparcialidad en la distribución de bienes (John Rawls), el acceso a bienes necesarios para la satisfacción de una vida digna (Martha Nussbaum), la justicia bajo el supuesto de garantizar la igualdad de capacidades para el desarrollo pleno de las personas (Amartya Sen), y la justicia como la necesidad de optar por la igualdad de recursos (Ronald Dworkin), entre otros.

John Rawls, filósofo estadounidense, y el autor más destacado de la justicia distributiva; escribió en 1971 *La teoría de la justicia* donde trata “de sintetizar la insistencia liberal tradicional en la libertad individual con el igualitarismo de la socialdemocracia, [Rawls y Dworkin] propusieron unas concepciones nuevas de la justicia que pudieran justificar la redistribución socioeconómica (Fraser y Honneth 2018: 19).

Su propuesta condensa una visión ampliada de justicia social que va más allá de la igualdad formal y del principio de no discriminación¹, e identifica que la posición social inicial no debe definir las expectativas de éxito de ninguna persona.

Quienes tengan capacidades y habilidades similares deberían tener perspectivas de vida similares. Más específicamente: suponiendo que existe una distribución de las capacidades naturales, aquellos que están en el mismo nivel de capacidades y habilidades y tienen la misma disposición para usarlas, deberían tener las mismas perspectivas de éxito, cualquiera que sea su posición inicial en el sistema social. En todos los sectores de la sociedad debería haber, en términos generales, las mismas perspectivas de cultura y de éxito para todos los que se encuentran igualmente motivados y dotados. Las expectativas de aquellos que tengan las mismas capacidades y aspiraciones no deberían verse afectadas por sus clases sociales (Rawls, 2004: 78).

¹La igualdad formal se basa en la igualdad ante la ley y parte del principio de no discriminación, el cual sostiene que ninguna persona puede ser excluida o privada de su derecho a la educación o de cualquier derecho reconocido por la ley.

Para compensar la diferencia producto del origen social, su concepción de justicia distributiva comprende la reasignación de bienes primarios² a partir de los principios rectores de la libertad y la igualdad.

El principio de libertad fundamental para todos que se sustenta esencialmente en la libertad individual en donde a todas las personas sin excepción se les reconocen las mismas libertades.

El principio de diferencia o discriminación positiva que consiste en que los recursos sean distribuidos de forma desigual, siempre y cuando beneficien a las personas que ocupan una posición social desfavorecida.

La reconciliación de estos dos principios establece una igualdad equitativa a partir de una solidaridad moral que no concede mayores ventajas a menos que beneficie a las posiciones peor situadas en la sociedad (Caballero, 2006).

Esta concepción de justicia social ha influenciado considerablemente las políticas educativas sustentadas en la justicia social otorgándole una concepción hegemónica.

b) Justicia social basada en el reconocimiento

La segunda perspectiva, bajo la premisa de que la justicia social basada en la redistribución es limitada, discute otra clase de injusticias que se manifiestan a partir de la opresión, la dominación, la marginación y la violencia producto del imperialismo cultural en el que los grupos sociales se encuentran en condiciones jerarquizadas en función de características o atributos culturales (Young, 2000).

Para esclarecer de manera más detallada los planteamientos de la postura del reconocimiento es importante recuperar este concepto desde su origen. Sobre esa línea, Fraser y Honneth afirman que:

proviene de la filosofía hegeliana y, en concreto, de la fenomenología de las conciencias: En esta tradición, el reconocimiento designa una relación recíproca ideal entre sujetos, en la que cada uno ve al otro como su igual y también como separado de sí. Se estima que esta relación es constitutiva de la subjetividad: uno se convierte en sujeto individual sólo en virtud de reconocer a otro sujeto y ser reconocido por él (2018: 19).

²Los bienes primarios se refieren a derechos, libertades, oportunidades, ingresos, riqueza, y autorrespeto.

La cita anterior permite poner en evidencia que la propuesta de la justicia social que opta por el reconocimiento incorpora a la discusión un elemento ético. La teoría del reconocimiento argumenta que la desigualdad no sólo se debe a la mala distribución de bienes o servicios. Sostienen que hay factores de injusticia cultural y simbólica que fomentan la dominación cultural, minimizan o anulan formas de vida que no son afines a las hegemónicas. En palabras de Sebastián Plá (2016), las teorías de justicia basadas en el reconocimiento consideran el derecho a la diferencia y al reconocimiento como una categoría moral cardinal, una acción fundamental para alcanzar una sociedad justa.

Los principales representantes de este posicionamiento son Alex Honneth y su *texto La lucha por el reconocimiento* (1992); Iris Marion Young con la obra *La justicia y la política de la diferencia* (2000); Nancy Fraser en *La justicia social en la era de la política de la identidad: redistribución, reconocimiento y participación* (2006); y Charles Taylor con el análisis que propone en *El multiculturalismo y “la política del reconocimiento”* (2009).

La presente investigación pone mayor énfasis en la exposición de los aportes de Honneth porque su perspectiva apoya a dilucidar de una manera más clara qué significa para los y las docentes de la telesecundaria de Ecatepec educar en la (in)justicia social.

La propuesta del autor retoma como punto medular las contribuciones de la perspectiva psicosociológica de George Mead y los primeros esbozos filosóficos del joven Hegel, además, se centra en el reconocimiento intersubjetivo y recíproco. Lo interesante de la propuesta de Honneth es que desglosa un modelo de reconocimiento a partir de tres esferas fundamentales en las que identifica, por un lado, las formas de reconocimiento que aluden a la justicia social y, por el otro, maneras de menosprecio o heridas morales que personifican la injusticia social.

En la siguiente tabla³ se expone de manera esquemática los planteamientos de Honneth.

³ La tabla se construyó a partir de la estructura de las relaciones de reconocimiento social de Honneth (2010) y Montanè (2015).

Modos de reconocimiento	Justicia social		(In)justicia social			
	Formas de reconocimiento	Auto realización práctica	Heridas morales	Definición	Formas de menosprecio	Resultado
Esfera afectiva	Relaciones primarias (Relaciones afectivas: amor-amistad)	Auto confianza	Desprecio	Imposición unilateral de la voluntad del otro. Acto que destruye la confianza en el valor propio ante los demás.	Maltrato psíquico Tortura Violación	Inseguridad Desconfianza Indefensión Derivación Justicia penal
Esfera jurídica	Relaciones de derecho (Derecho)	Auto respeto	Desposesión de derechos	Acto que menosprecia a un ser humano cuando no se le concede en el interior de su comunidad la capacidad de responsabilidad moral propia de una persona con plenitud de derechos.	Discriminación jurídica Ofensa	Exclusión Marginación Pérdida de respeto de sí mismo como sujeto de interacción legítimo
Esfera de valoración social	Comunidad de valor (Solidaridad)	Auto-estima	Degradación	No poder referirse positivamente, en el sentido del aprecio social, a las capacidades adquiridas a lo largo de la propia historia vital.	Humillación, Falta de respeto Injuria	Estigmatización Ausencia de autoestima

Cuadro adaptado de Honneth (2010) y Montanè, A. (2015)

Como se observa en la tabla, la primera esfera corresponde al afecto y el amor y se asocia a las relaciones primarias (amistad, relaciones padres-hijos) que generan fuertes lazos o conexión afectivos. Esta conexión genera un equilibrio entre la autonomía y la autorrealización cuya dinámica permite la autoconfianza, producto del reconocimiento recíproco en el vínculo más primario de las personas. Del lado del menosprecio o herida social se asocia a la privación de la autonomía física y de desprecio que destruye la confianza propia.

La segunda corresponde a la esfera jurídica, que en sí misma “designa una relación en la que el otro y el ego se respeta recíprocamente como sujetos de derecho” (Honneth. 2010: 134). El reconocimiento jurídico permite la percepción de auto-respeto elemental en la que el

individuo comparte con los miembros de su comunidad los mismos derechos. Por otra parte, la manifestación de menosprecio en esta esfera es la privación, negación o desposesión de derechos, la exclusión y la segregación social.

La tercera esfera de reconocimiento recíproco es la del aprecio o valoración social, esta valoración ayuda al individuo, dentro de una colectividad, a adquirir una forma de autoestima que recae en la aprobación solidaria y la valoración simétrica entre sujetos a través de la apreciación y la estima de las diversas capacidades o manifestaciones de vida de cada individuo. Su contracara es la degradación, la estigmatización y “patrones de devaluación de acciones o manera de vida” (Honneth, 2010:28).

Para Honneth cuando estas tres esferas permiten la realización o fortalecimiento de la autoconfianza, el autorrespeto y la autoestima se cuenta con la base de un reconocimiento intersubjetivo y mutuo, y caso contrario la falta del reconocimiento en cualquiera o todas las esferas menoscaba la justicia social basada en el reconocimiento.

Como se mencionó en las primeras líneas del apartado, es importante tener presente el tema de las esferas del reconocimiento y de las heridas morales que propone Honneth para entender el planteamiento de lo que significa educar en condiciones de injusticias sociales. Es decir, esta propuesta teórica, a diferencia de las otras abordadas, se presentó como la más idónea para identificar, nombrar y analizar la injusticia contextual que rodea y atraviesa a la Telesecundaria de Ecatepec y por ende a la práctica docente. Otro de los aportes de esta teoría es que a partir de las heridas morales como herramientas conceptuales es posible puntualizar lo que genera la ausencia de reconocimiento en términos sociales y cómo esto impacta a las personas en el ámbito educativo. En el apartado *Educación en condiciones de (in)justicia social* se hace más explícita la manera en la que se retoma; no obstante, se anticipa que la esfera de valoración social analiza la crisis social; la esfera jurídica, la segmentación del sistema educativo; y la esfera afectiva, la participación y apoyo de las familias de las y los estudiantes de la telesecundaria, todos estos ámbitos narrados desde el punto de vista de la docencia.

c) Justicia social basada en la participación

La dimensión de la participación en la justicia social alude a la plena participación de la vida social de todos sus integrantes, particularmente de los grupos que han sido excluidos históricamente por condiciones o características relacionadas con la edad, género, habilidad física o cognitiva, orientación sexual, origen étnico, entre otros (Murillo y Hernández, 2011b).

La justicia social basada en la participación se relaciona con la democratización de la toma de decisiones, el acceso al poder, la representación política y la presencia y participación de las minorías en los espacios públicos y políticos.

Tanto Nancy Fraser como Axel Honneth (2018) son partidarios de la justicia social que pondera las tres dimensiones de redistribución, reconocimiento y participación, sin embargo, una de las diferencias de estos dos autores recae en la centralidad y supremacía que le dan a cada una de las dimensiones.

Mientras que para Honneth el reconocimiento es una categoría moral central para entender las formas de menosprecio y su relación con la mala distribución y la nula participación democrática; para Fraser (2018) la concepción de justicia social tiene un carácter bidimensional que engloba la reivindicación de la justicia redistributiva y la justicia social basada en el reconocimiento sin reducir una a otra. Este carácter bidimensional que Fraser propone permite una paridad participativa.

Su propuesta identifica la injusticia dentro de dinámicas sociales sustentadas en la subordinación y dominación, que anula la posibilidad de una igualdad en el acceso y posibilidad de participar e involucrarse en asuntos de interés público. Las limitantes de esta paridad participativa en las sociedades capitalistas se sostienen en estructuras de clase causadas por una mala redistribución de los recursos, tanto como en patrones sociales y culturales basados en estatus jerarquizados en donde se recrean diferenciaciones de dominación cultural.

Para Nancy Fraser la injusticia social corresponde a una dinámica de mala distribución y a un reconocimiento erróneo que limita las condiciones de participación en la esfera pública, toma de decisiones y representación.

En esta sección se dio un acercamiento a los orígenes del concepto de justicia social y sus teorías. Es crucial identificar sus diferencias pues parten de concepciones políticas que en algunos casos se contraponen, particularmente los teóricos liberales que defienden la justicia distributiva y ven como una amenaza las teorías del reconocimiento porque, desde su visión, contiene una carga comunitaria inaceptable. Por su parte, los filósofos del reconocimiento caracterizan a las teorías distributivas como individualizadoras (Fraser y Honneth, 2018).

En esta investigación se parte de la necesidad de relacionar la práctica docente con los principios de justicia social que se atribuyen a la redistribución, el reconocimiento y la participación.

Empero, en cuanto a las discrepancias de las teorías del reconocimiento, el trabajo etnográfico en la Telesecundaria de Ecatepec encontró un acompañamiento teórico más

cercano a los principios de Honneth que se expondrán a lo largo del presente trabajo. Ejemplo de lo anterior es que durante el trabajo de campo y en las entrevistas a las y los profesores, un tema recurrente fue el abandono institucional; particularmente, el que se refiere a la poca participación y apoyo de las y los padres de familia. Esta situación muestra cómo la injusticia contextual tiene implicaciones en una profunda crisis de los cuidados que indudablemente inciden en la esfera de los afectos. Por tal motivo, examinar y analizar la interacción de estas tres esferas con sus respectivas heridas morales permite hacer una observación más panorámica de lo que implica educar en condiciones de injusticias sociales.

EDUCAR EN LA JUSTICIA SOCIAL

Este apartado se enfoca en desarrollar cómo el término de justicia social ha significado e influenciado, en sus distintos niveles, al campo educativo, en especial a la práctica docente afín o comprometida con este tópico.

El punto de partida para abordar la relación entre la educación y la justicia social considera que su vínculo tiene un carácter político-moral. En cuanto a lo moral, autores como Robert Connell sostienen que la justicia social no es un principio añadido por moda en el campo educativo, más bien, es un referente fundamental para que una educación sea considerada digna para todos. De una manera más contundente asevera que:

La calidad moral de la educación se ve afectada inevitablemente por el carácter moral de las instituciones educativas. Si el sistema trata injustamente a alguno de sus alumnos, no son éstos los únicos que lo padecen. La calidad educativa de todos los demás se degrada (Connell, 1997: 22).

Para el autor, las injusticias que genera una institución social como la educativa con un estudiante o un grupo social tiene consecuencias y efectos negativos para todos los integrantes de la sociedad, de ahí su relevancia moral.

Asimismo, las injusticias sociales dentro de los sistemas educativos son concebidas como graves amenazas para la conformación de sociedades democráticas. De igual forma, Murillo y Hernández (2011b) advierten sobre la necesidad de recuperar el concepto de justicia social en el terreno educativo porque, desde su visión, este concepto apuesta por una agenda política y social más amplia y con menos restricciones.

Por su parte, desde la Teoría Crítica, Andrea Díaz (2018) plantea un acercamiento entre la educación y la justicia social en la que considera fundamental la conexión y coherencia de

teoría y práctica. De otro modo, según la autora, el concepto de justicia social pierde su potencial para reivindicar los procesos y experiencias formadoras de ciudadanía democrática, igualitaria, justa y solidaria, además de reducir a los sujetos educativos como objetos receptores, al negar su capacidad reflexiva.

Los argumentos anteriores son una muestra inicial de que la relación educación y justicia social encarnan proyectos pedagógicos que definen un papel ideal de la educación en la sociedad y caracterizan elementos deseables de sus actores.

No obstante, los proyectos pedagógicos que esta relación gesta no son únicos, incluso, en algunos casos son contrarios. Esta situación depende en gran medida, como se argumenta en esta sección, de las teorías, concepciones y posiciones de justicia social de las que se parte.

Posturas sobre la justicia social en la educación

Para dar continuidad a la comprensión de la justicia social como concepto, en este apartado se propone un espectro que presenta las posturas políticas más representativas del término en relación con el campo educativo. Para tal enmienda se usa como base el artículo de Jesús Aguilar Nery que lleva por título “*Hacia una historia conceptual de la justicia educativa en Iberoamérica*” (2016).

Sobre esa línea, el trabajo reflexivo que se ha elaborado identificó cuatro posiciones políticas sobre justicia social y la educación.

La primera de ellas la representa el pensamiento de libre mercado que propone la no-intervención del Estado en aspectos de redistribución de bienes o servicios. Estas ideas están lideradas por Friedrich Hayek, el edil de la teoría neoliberal, y su perspectiva de individuos libres.

Este autor en 1978 publicó el artículo *El atavismo de la justicia social*, en este texto Hayek denuncia el vacío del concepto bajo el siguiente argumento:

El término "justicia social" es usado generalmente hoy como un sinónimo de lo que solía llamarse "justicia distributiva". Esta última expresión, entrega quizás una mejor idea de lo que puede entenderse por ella, y al mismo tiempo muestra por qué no puede aplicarse a los resultados de una economía de mercado: no puede haber justicia distributiva donde nadie distribuye. La justicia tiene sentido sólo como una regla de conducta humana y ninguna regla concebible para la conducta de los individuos que se ofrecen entre sí, bienes y servicios en una economía de mercado producirá una distribución que pueda describirse con significado como justa o injusta (182-183 pp.).

Esta perspectiva se deslinda de la intervención del Estado en los sistemas educativos para disminuir las desigualdades entre y dentro de los centros educativos. Su fundamento defiende prioritariamente las libertades individuales que se materializan en la responsabilidad individual de cada estudiante de acuerdo con los esfuerzos o méritos.

En este caso el factor del mérito tiene una relevancia, lo contraproducente viene cuando esa responsabilidad individual contiene intrínsecamente un aspecto moral donde las supuestas elecciones libres de los individuos los hacen responsables de sus condiciones o situaciones particulares, es decir, tanto de sus éxitos como de sus fracasos.

En ese sentido, dando una lectura muy radical a esta visión, las intervenciones o mediaciones para la justicia social no tienen sentido dado que el esfuerzo o el mérito individual regula el acceso a los bienes y servicios que se consideran relevantes, necesarios y valiosos.

Sobre esa línea, críticos de la filosofía política neoliberal en educación como Pablo Gentili, afirma que lo que defiende esta perspectiva es que “los individuos deben ser libres para llevar a cabo acciones y decisiones que crean más convenientes en aras de llegar a una determinada capacidad adquisitiva” (2011: 41).

En otras palabras, en el campo educativo esta ideología afirma que el esfuerzo del estudiantado o la comunidad educativa es la base para la generación de las condiciones, habilidades y saberes que le permitan conseguir los resultados que aparentemente merece. Sin embargo, el mérito justifica la selección social y profesional de acuerdo con las cualidades y/o desempeños no sólo de los individuos, sino también de las comunidades escolares, como se mostrará en el capítulo cuatro de la presente investigación cuando se aborde el papel del profesorado en la gestión escolar.

Otro teórico crítico de la visión neoliberal en educación como François Dubet (2008) apunta que en realidad lo que genera la premisa del mérito como regulador de la justicia social es una naturalización y aceptación de la desigualdad bajo el principio de igualdad de oportunidades. En palabras de autor:

Jerarquizando a los alumnos únicamente en función de sus méritos, se espera que la igualdad de oportunidades elimine las desigualdades sociales, sexuales, étnicas y otras, que caracterizan a todos los individuos. Ese tipo de igualdad está en el centro de la justicia escolar en sociedades democráticas, esto es, sociedades que consideran que todos los individuos son libres e iguales en principios, y que también admiten que esos individuos sean distribuidos en posiciones sociales desiguales (Dubet, 2008: p.11).

Para enfatizar, esta perspectiva liberal no cuestiona las desigualdades fuera de los sistemas educativos jerarquizados, su apuesta plantea que la igualdad de oportunidades basadas en el mérito mantiene el equilibrio. Por tal motivo, que el Estado intervenga en justicia social no tendría cabida en un sistema que se autorregula de acuerdo con la libertad, el mérito y el esfuerzo de los individuos.

Los otros tres posicionamientos que conforman el espectro de las concepciones de justicia social comparten, con sus matices, ciertas similitudes. La primera es que reconocen que, a pesar de la igualdad ante la ley, hay dinámicas sociales que producen una serie de desigualdades e injusticias sobre las que se tendría que mediar y, en el mejor de los escenarios, revertir. La segunda, en contrapunto al enfoque liberal, es el papel protagonista que se le otorga al Estado como el principal responsable para intervenir en el restablecimiento de la justicia social al redistribuir los bienes y servicios básicos, reconocer las diferencias culturales y fomentar la participación de todos los ciudadanos en función de garantizar el estado de derecho.

A continuación, se hace un desdoblamiento sucinto de las diferencias de las tres visiones.

En la perspectiva compensatoria el Estado interviene a través de programas, estrategias y medidas dentro o por medio de instituciones educativas públicas buscando impactar, amortiguar o reducir las desigualdades materiales, de bienes o servicios dentro de la población estudiantil.

En otras palabras, el Estado focaliza la intervención dentro de la institución educativa y se centra en el tipo de educación brindada, la calidad y pertinencia de los contenidos escolares, la infraestructura e, incluso, la formación docente.

A nivel teórico, y a pesar de la distancia temporal, autores como Pablo Latapi (1993) desde un contexto nacional y Juan Carlos Tedesco (2012) desde una visión regional, coinciden en recomendar una serie de prescripciones desde el Estado para garantizar la justicia social en el ámbito educativo.

En el caso de Latapí (1993) estas propuestas demandan por un lado, igualdad de acceso y permanencia a la educación básica; de insumos en cantidad y calidad: maestros, apoyos pedagógicos, servicios, etcétera; compensación de insumos, donde el Estado asigne insumos mejores a los establecimientos escolares de las zonas más atrasadas y pobres del país; un mínimo de resultados medidos por el aprovechamiento en exámenes nacionales; regulación de la escolaridad posbásica y su calidad, adecuarla a las necesidades sociales y productivas del país y no dejarla a merced de las fuerzas del mercado.

Por su parte, Tedesco realiza una actualización de los compromisos que tendrían que cumplir los Estados latinoamericanos para trabajar por la justicia social desde la escuela.

En su propuesta persiste la preocupación por la educación inicial; además de la formación docente y el saber pedagógico recordando que se inscriben dentro de una visión de lo educativo centrado en los resultados; la importancia de alfabetización científica y la formación ciudadana y, un punto novedoso a destacar es la alfabetización digital, herramienta indispensable para el mundo tecnologizado en el que vivimos.

Como se puede apreciar, los autores que optan por la posición del Estado intervencionista dentro del sistema educativo se basan en la justicia distributiva a partir de lo que Fraser designa como estrategias afirmativas⁴ que intentan revertir la injusticia y la desigualdad social sin tocar las estructuras sociales subyacentes que los generan.

Otro posicionamiento es el estructuralista que recupera los planteamientos de la teoría reproducciónista de los años sesenta, que cuestiona qué méritos propios o capacidades individuales sean el origen de las injusticias y desigualdades. Su principal característica es que advierte enfáticamente en el papel de los sistemas educativos en la reproducción de condiciones y relaciones inequitativas, particularmente en sociedades asimétricas.

Para el estructuralismo las diferencias jerarquizadas en la educación no son azarosas, arbitrarias, accidentales ni neutras, por el contrario, responden a criterios que privilegian sistemáticamente a las clases sociales dominantes. Lo destacado de este enfoque es que las desigualdades e injusticias sociales se entienden como parte de una dinámica y estructura, la cual recrea y reproduce situaciones de diferenciación en el acceso a bienes materiales o simbólicos que se encuentran restringidos o condicionados de acuerdo con ciertos códigos propios de cada clase social.

En consecuencia, para este enfoque las pretensiones de incidir en la disminución de desigualdades educativas a través de intervenciones compensatorias se perciben como medidas paliativas. La estrategia para tener un impacto palpable es incidir en las estructuras de dominación y privilegio.

⁴ Las estrategias afirmativas para reparar la injusticia intentan corregir los resultados desiguales de los acuerdos sociales sin tocar las estructuras sociales subyacentes que los generan. En cambio, las estrategias transformadoras aspiran a corregir los resultados injustos reestructurando, precisamente, el marco generador subyacente (Fraser, 2006: 72).

En lo que compete al terreno educativo, ya sean los programas o medidas para revertir las desigualdades e injusticias consisten en garantizar la justicia social fuera o más allá de los centros escolares con la intención de generar un efecto bumerán.

La escuela, situada en un entorno desigual, parecería condenada a reproducir dichas desigualdades. De ahí que una mayor justicia en la escuela pudiera suponer actuar más en reducir las desigualdades sociales que en reformas educativas (Bolívar, 2012: 40).

El último enfoque del espectro de la concepción sobre la justicia social en la educación, que hemos designado como una perspectiva crítica, corresponde al Grupo de Investigación Cambio Educativo para la Justicia Social, que según Aguilar Nery desde 2009 “ha desplegado una fuerte presencia en torno a la producción de investigaciones ligadas a temas y problemas sobre la “justicia social” en el campo de la educación” (2015: 8).

En ella hay un compromiso de generar redes internacionales que trabajen por una educación desde y para la justicia social.

Es decir, se presentan como un nuevo horizonte discursivo que reflexiona y visibiliza posibles prácticas educativas comprometidas con la justicia social. Al mismo tiempo que desplaza y cuestiona conceptualizaciones reduccionistas de equidad e igualdad de oportunidades (Aguilar, 2015: 9).

Lo importante a destacar de esta perspectiva es que retoman las teorías de la justicia social que abarcan los tres principios: la redistribución, el reconocimiento y la participación. Otra de sus características es que considera que las personas en general son capaces de tener una activa participación en la sociedad para restablecer la justicia social (Murillo, Román y Hernández, 2011). Intrínsecamente esta perspectiva concibe a la docencia como un agente de cambio.

Este último atributo es fundamental porque acciona y moviliza a los distintos sectores como la docencia para hacer partícipes y corresponsables de las relaciones que se sustentan dentro de principio moral, más allá del marco legal y estatal.

Esta contribución es decisiva porque en las tres posturas anteriores, se reserva únicamente al Estado su posibilidad de intervenir en la justicia social dentro del campo educativo.

En palabras de algunos de sus principales representantes:

por una mayor justicia en educación y por una educación que contribuya a lograr una sociedad más justa, es el último, desesperado y urgente reclamo social por detener la reproducción y consagración de las enormes desigualdades que, al interior de cada país, marginan y excluyen de beneficios y oportunidades de todo a los segmentos más pobres y vulnerables de la población (Murillo y Hernández, 2011b: 8).

Esta red de investigaciones retoma experiencias de distintas latitudes, que dan muestra del papel protagónico que pueden tener los docentes y los centros escolares en proyectos que trabajan y fomentan la justicia social desde la educación.

Por otra parte, la mayoría de los trabajos y experiencias que se publican en la Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS) complejizan y dan muestra de la gran variedad de acción con la que cuenta un docente para trabajar el tema que convoca este trabajo desde el escenario áulico.

Un ejemplo de lo anterior son algunas de las experiencias que se gestaron o se gestan en sitios tan disímiles como Argentina, España y EE. UU., las cuales muestran distintos testimonios del potencial que tienen los centros escolares y la participación protagónica de los docentes. En el caso de Argentina Silvia Alucín (2013) realizó un estudio etnográfico en dos escuelas secundarias de barrios marginales de la ciudad de Rosario. Bajo contexto de violencia, criminalización a la juventud y pocas posibilidades para que los adolescentes desarrollen habilidades integrales las escuelas han gestionado proyectos encabezados por docentes y estudiantes para fomentar en los jóvenes la participación en la toma de decisiones y, en particular, la participación ciudadana. El resultado final son dos centros escolares con un currículo más flexible que apela a las necesidades de la institución, más sensibles a la inclusión y que generan proyectos internos que da la posibilidad a los jóvenes de practicar la participación ciudadana. En la primera escuela se creó una banda de cumbia como alternativa para la atención de juventudes en riesgo, y en la segunda, se organizó la creación de una cooperativa para generar recursos económicos que satisfagan algunas necesidades de la escuela (Alucín, 2013).

Como hemos establecido existe una amenaza latente de que los sistemas educativos institucionalicen injusticias sociales al establecer diferencias en cuanto a ingresos, rigurosidad académica, permanencia y opciones de egresos; esto es relevante al caso de España. De acuerdo con el estudio de Abierta, Navas y Marhuenda (2015), la principal manifestación de desigualdades educativas está centrada en el abandono y fracaso escolar. Pese a las medidas compensatorias y programas de apoyo no se revertían las desigualdades e injusticias. Por tal

motivo, estos investigadores desarrollaron un modelo desde la teoría de justicia social que permitió evaluar en qué medida la institución promueve prácticas educativas que favorecen o disminuyen la justicia social. Estos juicios se retoman desde la distribución, el reconocimiento y la participación.

Por ejemplo, en la dimensión de la distribución se considera posibilitar el acceso al sistema educativo y la distribución de conocimientos. Para la dimensión del reconocimiento se toma como punto de partida la selección de determinados contenidos y su institucionalización como conocimiento socialmente relevante y se intenta incluir conocimiento vinculado a la opresión del imperialismo cultural. Otro elemento para evaluar son las trayectorias de salida, de acuerdo con los autores, los itinerarios probables que permiten a los egresados de una institución formar una prospectiva positiva para su desarrollo personal y académico.

En el caso estudiado en EE. UU. en Tucson, Arizona, con el programa de Mexican American Studies. E. Wayne Ross, Profesor del Departamento de Currículum y Pedagogía de la Universidad British Columbia, en Vancouver, Canadá y Kevin D. Vinson, Profesor en la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad de West Indies en Cave Hill cuentan en su artículo “La educación para una ciudadanía peligrosa” (2012) que este programa tuvo como objetivo abordar contenidos sobre las contribuciones de los estadounidenses de origen mexicano, sobre la justicia social y los estereotipos.

Algunas estadísticas de la escuela de Tucson demostraron que los estudiantes de origen mexicano que cursaron la asignatura de Mexican American Studies alcanzan mejores logros académicos en las pruebas estatales, tuvieron muchas más probabilidades de graduarse y de llegar a la universidad, que los estudiantes de origen mexicano que no habían cursado dicha asignatura. Sin embargo, la ley House Bill 2281 prohibió a las escuelas impartir estudios étnicos, su argumento era que este tipo de programas promovía la destrucción del gobierno de EE. UU. y alentaba el resentimiento debido a cuestiones de “raza” o clase.

En estos tres ejemplos se hace visible la necesidad de que los centros escolares y los docentes reflexionen sobre la posibilidad de apoyar en la construcción de la justicia social desde la escuela, ya sea al generar proyectos para la comunidad, como en el caso de Argentina; buscar o generar indicadores para identificar prácticas institucionales, docentes y escolares que se complementan con la justicia social como en España o mostrar la potencia de proyectos curriculares centrados en la concientización de los estudiantes sobre su papel en la historia como en EE.UU.

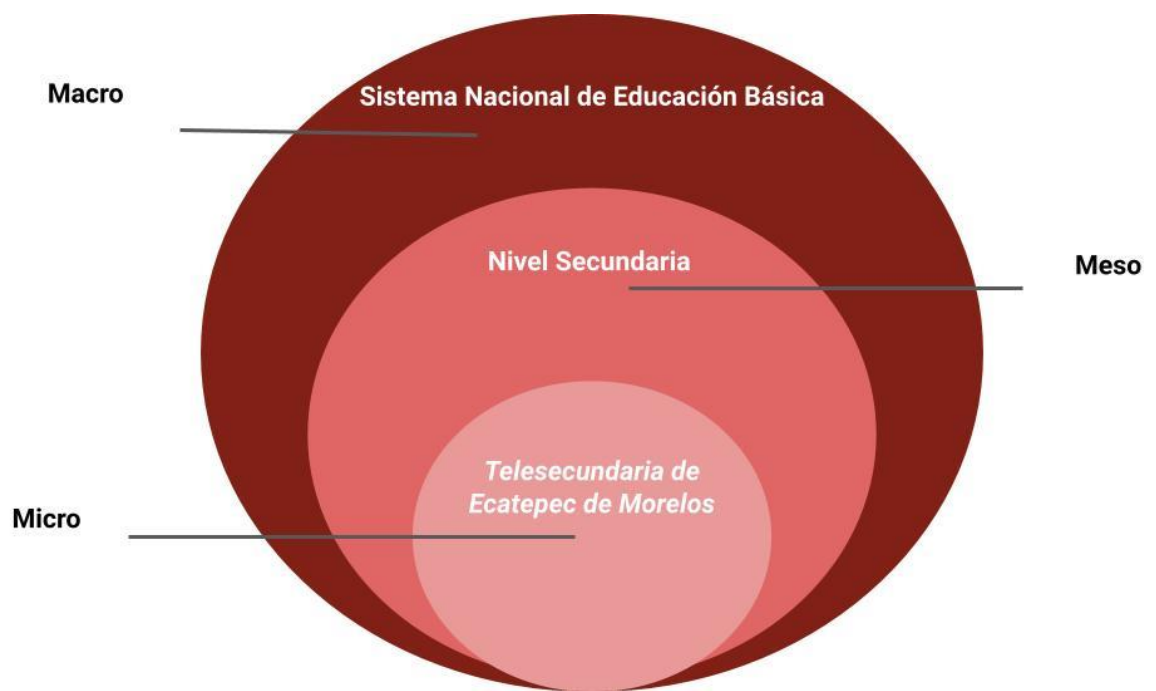
Después de presentar el espectro de las distintas concepciones de justicia social dentro de la educación es necesario hacer dos precisiones. La primera corresponde a posicionar la perspectiva teórica de la que se apoya esta investigación, que es afín con la visión del Grupo de Investigación Cambio Educativo para la Justicia Social, en donde la educación desde y para la justicia social es una práctica consciente y estratégica, que reconoce las desigualdades que genera el sistema económico y que ve en los sujetos la potencia de participar activamente en su realidad. La segunda precisión se gesta dentro del trabajo etnográfico en la Telesecundaria de Ecatepec de Morelos, en la que se identificó que a pesar de las diferentes características y posiciones político-filosóficas, estas concepciones coexisten en el mismo centro educativo en distintos niveles de intervención y primacía. En los subsecuentes apartados y capítulos se ampliará la explicación sobre la coexistencia, la interrelación e interacción, no sólo de las concepciones, sino también de las prácticas docentes. Por ahora, se prosigue a señalar los distintos niveles de interacción en el campo educativo cuando se habla de justicia social.

Niveles de intervención educativa bajo la perspectiva de justicia social

En el siguiente esquema se plantean tres maneras de intervención en el campo educativo. El primero corresponde a nivel macro, en él se ubica el proyecto educativo en términos amplios, en otras palabras, lo referente a los principios, metodologías, políticas que rigen el sistema educativo nacional que en la actualidad se encuentran ampliamente influenciados por los acuerdos internacionales. En el nivel meso o intermedio se encuentran las medidas particulares del proyecto general de acuerdo con el nivel educativo, los subsistemas y modalidades, en este caso lo que se enfoca al contenido escolar de la educación secundaria en México. El nivel de intervención que hace referencia a la vida cotidiana a nivel educativo es el que corresponde a lo micro, a la dinámica escolar en específico y a la práctica docente propia de la Telesecundaria de Ecatepec.

Esta última es el objeto de estudio de la presente investigación, no obstante, en las siguientes líneas se desarrolla cada uno de los niveles de intervención para una mejor comprensión del impacto de las teorías de justicia social en el campo educativo.

Cabe mencionar que estos tres niveles de intervención corresponden al ámbito pedagógico, es decir, a los proyectos educativos que se gestan a partir de las distintas concepciones y posicionamientos sobre justicia social.



Niveles de intervención educativa

Fuente: Elaboración propia

Crisis social

Macro intervención de la justicia social en la educación

A nivel macro la relación de la educación y la justicia social se materializa en las políticas educativas que rigen a nuestro sistema educativo nacional. Estas políticas están influenciadas por los acuerdos y cumbres internacionales⁵ que desde *la Declaración Mundial sobre la Educación para Todos* (Unesco, 1990), *La Cumbre de Dakar*, *La Declaración del Milenio de las Naciones Unidas* (2000), o *Los objetivos de desarrollo sostenible* (2015) han optado prioritariamente por tres compromisos.

1. La universalización y obligatoriedad de los niveles educativos básicos
2. La educación de calidad

⁵ A nivel internacional, también se encuentra la Cátedra UNESCO en Educación para la Justicia Social de la Universidad Autónoma de Madrid, la cual tiene como labor desarrollar e innovar investigaciones interdisciplinarias, difundir, formar, documentar sobre la justicia social y la educación. Sobre todo, crear redes y compartir conocimiento que se sume a la causa de visibilizar la importancia de abordar este tópico en la agenda de políticas educativas. No obstante, sus contribuciones no representan una influencia hegemónica en la política educativa.

3. La equidad educativa

Un ejemplo de lo anterior se puede leer tanto en el documento del Foro Mundial sobre Educación (2000) y en una de las metas que desglosa el cuarto objetivo *de desarrollo sostenible para el 2030* propuesto por la misma UNESCO. A continuación, se presentan los fragmentos.

En la Declaración de Jomtien se afirmaba claramente que el logro de la educación para todos comprendía el doble objetivo de alcanzar el acceso universal y la equidad haciendo hincapié en altos niveles de calidad de la enseñanza y el aprendizaje (UNESCO, 2000: 16).

Meta 4.1 Para 2030, velar porque todas las niñas y todos los niños terminen los ciclos de la enseñanza primaria y secundaria, que ha de ser gratuita, equitativa y de calidad y producir resultados escolares pertinentes y eficaces (UNESCO, 2015: 11).

Estas estrategias han sido tendencia y la ruta de la mayoría de los países latinoamericanos, incluido México, para reiterar la responsabilidad de los Estados para garantizar el derecho de la educación como un derecho humano fundamental.

El primer compromiso o estrategia alentó a decretar la obligatoriedad educativa y las metas de universalización de los niveles elementales y después de los grados postobligatorios. Esta tendencia significó la reformulación legislativa de la educación obligatoria. Tan sólo en México, después de los acuerdos internacionales, en 1993 se decretó la obligatoriedad constitucional de la educación secundaria; en el 2002 la del preescolar, en el 2012 la de la media superior y recientemente, en el 2021 se decretó la obligatoriedad de la educación universitaria.

Esta medida responde al principio de la justicia social distributiva en la que se garantiza la igualdad de acceso para poner a disposición, a través de la igualdad formal o ante la ley, un derecho humano fundamental y un bien social invaluable, sin importar el origen social o cualquier característica arbitraria.

El segundo compromiso alentó políticas comprometidas con la promoción de acciones orientadas a garantizar la calidad educativa. En nuestro país este compromiso se materializó en la reforma constitucional del artículo tercero constitucional del 2013, aun cuando esta reforma se encuentra derogada en el presente sexenio, el término de calidad educativa sigue generando controversia y discusiones en el campo educativo bajo la premisa de que todos y todas sin importar su origen social, su sexo, su religión o cualquier característica, merece contar con las mismas oportunidades.

De igual manera, esta segunda estrategia parte del principio de no discriminación; ante la distribución de una bien social altamente valorado y fundamental para el desarrollo personal y social de niños y adolescentes. En esta perspectiva el Estado tiene la encomienda de asegurar la calidad de los servicios educativos en cuanto a formación docente, infraestructura, los materiales para que todos los estudiantes cuenten con igualdad de oportunidades en su desarrollo académico.

El tercer compromiso presta una particular atención a la equidad, es decir, garantizar el derecho a la educación de la población históricamente excluida y reconocer las necesidades particulares de cada grupo poblacional. Este último compromiso parte del principio de diferencia o discriminación positiva propia de la concepción de justicia social compensatoria.

En la normativa educativa mexicana la equidad en la educación se aprecia en el capítulo III de la Ley General de educación:

Artículo 8. El Estado está obligado a prestar servicios educativos con equidad y excelencia. Las medidas que adopte para tal efecto estarán dirigidas, de manera prioritaria, a quienes pertenezcan a grupos y regiones con mayor rezago educativo, dispersos o que enfrentan situaciones de vulnerabilidad por circunstancias específicas de carácter socioeconómico, físico, mental, de identidad cultural, origen étnico o nacional, situación migratoria o bien, relacionadas con aspectos de género, preferencia sexual o prácticas culturales (Ley General de Educación, Artículo 8, 2019).

Algo importante a destacar sobre estas tres estrategias es que en su interacción y dinamismo propone un paradigma de educación y con ello una postura hegemónica de justicia social en el campo educativo porque sus principios orientan las formas de intervención por parte del Estado. Un claro ejemplo es la visión sobre la inclusión educativa que explícitamente opta por una integración escolar. En palabras de Booth y Ainscow, principales exponentes sobre esta forma de inclusión.

La inclusión, está ligada a eliminar cualquier tipo de discriminación y exclusión, en el entendido de que hay muchos estudiantes que no tienen igualdad de oportunidades educativas ni reciben una educación adecuada a sus necesidades y características personales, tales como los alumnos con discapacidad, niños pertenecientes a pueblos originarios o afrodescendientes, niños portadores de VIH/SIDA o adolescentes embarazadas, entre otros... (Booth y Ainscow, 2000: 9).

Como se lee en el fragmento anterior, la perspectiva de inclusión educativa actual recupera los conceptos de eliminación de barreras, de igualdad de oportunidades y de accesos

igualitarios sin importar ninguna característica arbitraria. Principios propios de la perspectiva hegemónica de justicia social basada en la igualdad de oportunidades y que retoma la teoría de justicia de John Rawls.

Se hace mención sobre las políticas y reformas relacionadas con la inclusión educativa que conlleva esta visión hegemónica de justicia porque es un punto medular para entender las condiciones de la Telesecundaria de Ecatepec de Morelos.

Para precisar, sobre la línea de los acuerdos de Dakar, en 1993 la Asamblea General de la ONU estableció las *Normas uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad*, esta acción puso sobre la mesa el tema de la discapacidad desde la perspectiva de derechos humanos.

En nuestro país estos acuerdos se presentaron en 1994 cuando se publicaron los “Cuadernos de integración educativa”, en ellos se gestó un nuevo proyecto de inclusión, que dio origen a la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER). Esta unidad se designó como la encargada en términos técnicos, operativos y administrativos de la educación especial dentro de los centros educativos regulares (Carter, 2018)⁶. Actualmente, sigue operando en la educación básica con la intención de:

La disminución y eliminación de las barreras para el aprendizaje y la participación que enfrentan los niños, niñas y adolescentes con Discapacidad, Aptitudes Sobresalientes, Trastornos del Espectro Autista, Dificultades Severas de Aprendizaje, Conducta y Comunicación a fin de lograr mayores oportunidades de participación y aprendizaje en condiciones de igualdad y equidad educativa (USAER, 2019).

Para concluir con el nivel macro que corresponde a las políticas educativas que pueden ser interpretadas como parte de una mirada sobre la justicia social, se afirma que la última década del siglo XX y las dos primeras del siglo XXI los compromisos educativos se enfocan en garantizar la igualdad de oportunidades educativas en cuanto al acceso, la permanencia y trayectoria como mecanismo para revertir las desigualdades educativas y garantizar el derecho a la educación. Estas estrategias forman parte de la concepción hegemónica de justicia social en el campo educativo que ha imperado en nuestro país.

⁶ Para profundizar en la historia, normatividad y reglas de USAER se puede consultar el texto de Carter, I. (2018). *Inclusión y la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER)*. Tesis de maestría en pedagogía, UNAM

Meso intervención de la justicia social en la educación

El nivel meso o medio de intervención de la justicia social en la educación se puede apreciar como mayor especificidad en las estrategias o medidas que corresponde particularmente las acciones directas a un nivel educativo o subsistema en temas curriculares y organizacionales.

Una de estas medidas de intervención lo encarna el currículum formal, el cual está compuesto por una serie de proposiciones teóricas fundamentadas que erige un proyecto educativo. Es el plan explícito que da forma a la propuesta pedagógica y que ensambla de manera coherente los diversos elementos que lo sustentan y la conforman como: los objetivos, principios y valores formativos que establece; las teorías de conocimiento y educativas que retoma para crear sus planes y programas; las características de los estudiantes, docentes y recursos que establece como deseables. Es decir, es la propuesta concreta, definida y organizada para poner en marcha un proyecto educativo (Furlán, 1998).

En otras palabras, el currículum formal condensa el proyecto educativo, por tal motivo su papel en la relación la justicia social y la educación es fundamental, particularmente en lo concerniente a lo que sustenta la justicia social basada en el reconocimiento, la participación que retoma el respeto recíproco, la valoración social, la representatividad y la toma de participación y decisiones en aspectos del orden público.

Teóricos como Connell (1997), Torres (2012), Pla (2007, 2013) y Hernández (2002) han denunciado la relevancia de los contenidos escolares y su tratamiento en la naturalización de relaciones sociales de poder que propician o fomentan la desigualdad, exclusión o violencia. En palabras de Pla: “El currículo legitima las estructuras sociales, económicas, políticas y culturales hegemónicas y, por supuesto, las desigualdades materiales y simbólicas que las constituyen” (2016:55).

La propuesta de estos teóricos es que se ponga atención en los contenidos que conforman el currículum formal y que en él se contemplen aspectos de “inclusión, representación, reconocimiento, aportaciones y valoraciones de las personas, colectivos, grupos y culturas presentes en las aulas y en las sociedades más amplias en las que está ubicado el centro escolar” (Torres, 2012:13).

La intención es realizar un análisis del currículum formal en función de la representatividad, el respeto y la atención a las necesidades de los colectivos, además de

propiciar relaciones y reflexiones tendientes a la solidaridad, la colaboración y la corresponsabilidad para construir un mundo más democrático (Torres, 2012).

Ahora bien, para Torres no basta con la sola presencia de los contenidos escolares preocupado por temas sociales o que reconozcan la injusticia social, para él es fundamental la manera en la que se aproximan y se presentan cada uno de ellos dentro de la narrativa curricular.

Para ello identifica una serie de prácticas curriculares inadecuadas, las cuales fomentan dichas desigualdades, relaciones de dominación e injusticias.

En el siguiente cuadro se rescatan algunas de estas prácticas inadecuadas con su respectiva explicación⁷.

Prácticas curriculares inadecuadas	Explicación
Segregación	Esta modalidad se manifiesta con una contundente invisibilidad cuando se opta por agrupamientos, contenidos y tareas diferenciadas en función del sexo, clase social, origen étnico, capacidades del estudiante. Una característica predominante es que esta práctica se respalda de modelos ideológicos dominantes que determinan la superioridad de un grupo social sobre otros.
Exclusión	Son formas que ignoran la diversidad de culturas presentes en la sociedad que se sustentan en estrategias de omisión que fomentan un modelo monocultural al silenciar y desdibujar la diversidad cultural de la humanidad. Esta práctica inadecuada se manifiesta en acciones discriminatorias que fortalecen dinámicas educativas racistas, clasistas, sexistas, homofóbicas, etc.
Desconexión	La desconexión curricular implica la separación de la realidad social y el contenido que se enseña en la escuela. Por un lado, en el mejor de los casos, los grandes problemas sociales se mencionan en su conmemoración o en su día, sin profundizar en una reflexión o un trabajo constante para incidir en ellos. Por otro lado, la fragmentación o separación de asignaturas en ocasiones imposibilita la comprensión del tema en su complejidad.
Tergiversación	Son estrategias didácticas intencionadas que justifican y legitiman las desigualdades sociales, la dominación, la opresión y la discriminación.

⁷ En el cuadro expuesto sólo se presentan a las que se hace mención a lo largo de la investigación, no obstante, si se quiere profundizar en todas las prácticas presentadas por el autor se pueden consultar los textos Torres (2012) *La justicia curricular. El caballo de Troya*. Morata. España. Hernández Aragón M. (2022). *Función e importancia del profesorado desde la justicia social y la justicia curricular* (2022).

Naturalización	Esta práctica curricular inadecuada trata de demostrar o convencer a los estudiantes que sus conductas son incorrectas y causa de sus situaciones sociales, para después señalar que éstas son consecuencias de condicionamientos innatos, aspiraciones inadecuadas a sus capacidades naturales o aferrarse a algunas tradiciones desfasadas, estrategias de naturalización de las situaciones de injusticia.
Psicologización	Trata de buscar las explicaciones de las situaciones de marginalidad basándose en el análisis que tiene como centro de estudio a las personas individualmente, sin prestar atención a otras estructuras sociales. No se presta atención a las verdaderas relaciones y estructuras de poder causantes de esas situaciones de marginalidad; se ignoran las condiciones políticas, económicas, culturales, militares y religiosas en las que se fundamentan las situaciones de opresión

Cuadro de elaboración propia Fuente: Torres (2012)

Cabe mencionar que estas prácticas curriculares inadecuadas que se oponen a la justicia social en el ámbito educativo se pueden encontrar tanto a nivel meso, es decir en los planes y programas de estudio⁸ o a nivel micro, lo que corresponde a la práctica docente relacionada con la dimensión didáctica o con el tratamiento de contenido. En nivel micro, el tratamiento concierne a la manera en la que las y los profesores abordan los contenidos escolares

Si bien, la presente investigación no hace análisis curricular, las aportaciones de Torres (2012) son útiles, por una parte, para precisar el nivel meso de intervención y, por otra parte, para caracterizar las prácticas docentes inadecuadas no sólo a nivel didáctico, también en su dimensión relacional que se expondrán más adelante. Un ejemplo de una práctica docente inadecuada en el uso de contenidos escolares, que se identificó en el trabajo de campo dentro de la telesecundaria de Ecatepec, fue la conmemoración del día Internacional de la mujer, en la cual se presentó una *desconexión* del suceso, al efectuarse actividades que felicitaron y agradecieron a las mujeres de la comunidad escolar por su esfuerzo y “gran entrega”.

De tal manera que estas prácticas inadecuadas también son herramientas conceptuales que permiten caracterizar la práctica inadecuada del docente que se relaciona con la justicia social.

⁸ En México, en el nivel educativo de Secundaria hay una serie de contenidos escolares que abordan temáticas relacionadas con la justicia social, estos se pueden revisar en el apartado de los anexos.

Micro intervención de la justicia social en la educación

Ahora bien, después de presentar las prácticas inadecuadas, se profundiza en las dimensiones de la práctica docente que integran el nivel micro de intervención educativa, además, de exponer las características que convergen con un profesorado preocupado y comprometido con la justicia social.

A nivel micro en las intervenciones de justicia social se encuentran lo que se conoce como el currículum vivido o real, éste se entiende como el plan puesto en marcha en la vida cotidiana de la institución tanto de las y los profesores, las y los estudiantes, entre otros actores. En otras palabras, es la práctica educativa concreta y real que se piensa y produce a lo largo de todo el desarrollo formativo. Es decir, es la puesta en acción del proyecto educativo en un lugar en concreto (Furlán, 1998).

Por tal razón, la práctica docente, tópico central de este trabajo, corresponde al currículum vivido y la vida cotidiana de la comunidad escolar. Para precisar en palabras de Davini:

Cuando hablamos de «prácticas» no nos estamos refiriendo exclusivamente al desarrollo de habilidades operativas, técnicas o para el «hacer», sino a la capacidad de intervención y de enseñanza en contextos reales complejos ante situaciones que incluyen distintas dimensiones y una necesaria reflexión, a la toma de decisiones y, muchas veces, hasta al tratamiento contextualizado de desafíos o dilemas éticos en ambientes sociales e institucionales. En otros términos, en las prácticas se trata con situaciones y problemas genuinos. (Davini, 2015: 29)

En ese sentido, la práctica docente es una práctica humana y social, en tanto práctica individual y colectiva que se ve influenciada por múltiples factores que tienen “su génesis en la normatividad de la institución, las concepciones del profesor, su historia personal” (Rosario, 2000: 38) su formación, sus creencias y particularmente su experiencia. Por tal motivo, las prácticas docentes no son fijas e inamovibles, se van modificando con el tiempo. Lo relevante es que esta práctica es una acción formativa e intencionada que crea y configura subjetividades (Pla, 2020).

Autores como Fierro, Fortoul y Rosas (1999) han desarrollado seis dimensiones que integran la práctica docente, este modelo sirve de referencia para su estudio, además de permitir realizar análisis y reflexiones de forma más específica en cada una de sus dimensiones.

De manera muy sucinta se exponen cada una de ellas y se pone mayor énfasis en las dimensiones de análisis que se retomaron para la presente investigación. La primera corresponde al aspecto *personal*, la cual incluye las cualidades, las características y las dificultades del sujeto. También incluye, los ideales, motivos, proyectos y circunstancias que lo definen y que indudablemente impactan en la vida profesional. En esa misma línea, se encuentra la dimensión *valoral* que considera los valores personales de cada profesor y que se hacen presentes en las actitudes, interacciones y hábitos cotidianos. Un punto digno de mención es que estos atributos están en constante cambio, no son definitivos y acabados; éstos corresponden a las distintas etapas y circunstancias de las trayectorias profesionales.

Por su parte, el área *social* es un reflejo que sitúa la práctica docente en tiempo y espacio; su ejercicio parte de un momento histórico, un contexto geográfico y cultural en concreto. Ahora bien, de manera más específica, la dimensión *institucional* pone de manifiesto los requerimientos propios de la institución escolar, las normas de comportamiento y comunicación que rigen a un centro educativo.

En el ámbito *interpersonal*, la práctica docente se basa en las relaciones entre los participantes del proceso educativo: estudiantes, colegas, directores/administrativos, padres y madres de familia, etc. Esta dimensión examina cómo el profesor se conecta con los diversos agentes educativos. En línea con lo anterior, Sebastián Pla (2020) describe la práctica docente como una acción relacional, centrada en el vínculo docente - estudiante; su importancia radica en la interacción deliberada y directiva. Esta acción educativa promueve y valida modos de convivencia y formas de interactuar en el aula. Por lo tanto, la enseñanza no sólo abarca contenidos escolares, sino que también establece pautas y directrices que modelan las interacciones y la conciencia. Este ámbito, tiene un peso considerable en la presente investigación.

Por último, es necesario vislumbrar otra relación que se ejerce desde esta profesión, la cual corresponde a los conocimientos colectivos culturalmente organizados. Es decir, la manera en la que un docente transmite o presenta el contenido escolar, la forma en que lo comunica, los temas que prioriza o que cree de mayor relevancia habla del tratamiento de contenidos o con mayor precisión de la dimensión didáctica.

Todas estas dimensiones constituyen la práctica docente (Fierro, Fortoul y Rosa, 1999) la cual está supeditada al currículum formal pero que se materializan y gestan el currículum vivido o real; a través de un conjunto de situaciones, experiencias y prácticas educativas que se producen en la cotidianeidad del centro escolar.

Ahora bien, la relación de la práctica docente y la justicia se puede abordar desde distintas dimensiones. En concreto, en el presente trabajo de investigación se retoma, por un lado, las concepciones de los profesores que engloba las dimensiones institucionales, valoral y social; el tratamiento de contenido, que pone énfasis en la dimensión didáctica; y, por último, en la relación del docente con los estudiantes, la cual corresponde a la dimensión interpersonal. Es importante recalcar que cada una de las dimensiones se interrelacionan y se determinan entre sí.

Con lo referente al tema de práctica docente y justicia social, la mayoría de los estudios que se han realizado ponen de manifiesto la labor docente como un eje central para fomentar la justicia social dentro de los centros escolares y específicamente en el espacio áulico. Sobre esa línea, algunos investigadores educativos han realizado propuestas que caracterizan la práctica o intervención docente que contemplan la redistribución, reconocimiento y participación; elementos centrales de justicia social.

A continuación, se presenta una revisión teórica de cinco propuestas de dos latitudes diferentes: España y en la academia anglosajona, que, pese a sus diferencias espaciales, muestran cómo, independientemente de los contextos, hay una necesidad global de abordar el tema de la justicia social en relación con la práctica docente.

En uno de los artículos de la Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS) que lleva por título *Liderando escuelas justas para la justicia social* (2014) escrito por Javier Murillo y Reyes Hernández, se caracterizan seis elementos necesarios para una práctica docente acorde con este tópico.

El primer elemento *aborda como eje fundamental el autoconocimiento y la autoestima*. Para los autores es importante que a nivel áulico se cuide y procure el autoconocimiento y la dignidad de los estudiantes independientemente de su cultura, capital social, capacidades, origen étnico, religión, características físicas, género u orientación sexual.

El segundo está relacionado con fomentar *el respeto por los otros*, la intención es que los estudiantes se sientan en confianza para compartir entre ellos conocimientos sobre sus propios contextos culturales. La labor docente está enfocada en generar un clima de respeto a la diversidad y de empatía ante las experiencias de sus compañeros.

El tercero hace referencia a los contenidos que se abordan dentro del salón de clase. Desde la perspectiva de la justicia social es esencial abordar temas sobre la justicia social. En otras palabras, abordar *contenidos escolares que retomen* la historia del racismo, el sexismo,

el clasismo, la homofobia, la intolerancia religiosa y que se discutan las implicaciones de estas *formas de opresión en la dinámica social*.

El cuarto aspecto se centra en *recuperar en el discurso la posibilidad de cambio para contrarrestar las ideas pesimistas y las actitudes poco participativas*, por tal motivo, en los contenidos escolares es fundamental retomar los movimientos y cambios sociales emblemáticos que den cuenta de las experiencias que han modificado el devenir determinista de la historia.

El quinto elemento tiene la intención de *sensibilizar a los estudiantes sobre las distintas realidades*. Este proceso de sensibilización es una forma de despertar la conciencia y mostrar que no todas las personas tienen las mismas posibilidades económicas, culturales y políticas.

El último elemento busca que el docente anime a sus estudiantes a *adquirir competencias necesarias para que se involucren en problemáticas sociales de su interés*, en otras palabras, pasar a la acción social. Hasta este punto quedarían las contribuciones de Murillo y Hernández.

Por otra parte, Torres (2012), igual que Murillo y Hernández, proporciona seis aspectos que debe considerar una práctica o intervención docente dentro del marco de la justicia social:

- Partir de y valorar las experiencias y conocimientos del propio alumnado.
- Facilitar la confrontación de sus ideas con la de otros. Es importante generar conflictos sociocognitivos para que los estudiantes cuestionen sus ideas o prejuicios.
- Promover en las aulas contenidos curriculares que dejen en evidencia la posibilidad de participar en instancias de poder social, cultural y económico por grupos minoritarios, ya sea por su origen étnico y/o cultural.
- Potenciar la personalidad específica y auténtica de cada estudiante. Es decir, convencerlos del valor positivo de la diversidad personal, ya que a través de la aceptación personal es más fácil asumir y respetar la diferencia de otros pueblos y culturas.
- Emplear estrategias de enseñanza y aprendizaje flexibles y participativas que fomenten el trabajo cooperativo.
- Prestar especial atención a la integración de estudiantes de diferentes grupos étnicos y niveles culturales, de distintas capacidades y niveles de desarrollo.

Fuente: Torres (2012: 267)

Por otra parte, Kenneth M. Zeichner en su texto *La formación del profesorado y la lucha por la justicia social* (2010) pone tres puntos a considerar cuando se trata de establecer criterios o recomendaciones para una o un profesor preocupado por la justicia social y culturalmente receptivo.

- Pone énfasis en que a pesar de que la justicia social es una necesidad global *hay particularidades contextuales* que son importante considerar a la hora de pensar la docencia y la justicia social localizada. Por ejemplo, en el caso de EE. UU., una acción fundamental es la formación y contratación de profesores negros, es decir, en este contexto es necesario más diversidad cultural en la planta docente.
- Un profesor culturalmente receptivo es aquel que hace explícitos los temas de opresión y de injusticia. Muestra una preocupación e interés por retomar las problemáticas que circunscriben a la clase social, raza, género y otros.
- Un docente comprometido con la justicia social requiere una sólida preparación en los conocimientos académicos, además de las habilidades de transposiciones didácticas que favorezcan la comprensión del tema.

Por su parte, Villegas y Lucas (2002) insisten en que una práctica docente preocupada por la justicia social *es consciente de las circunstancias socioculturales de sus estudiantes*, en esa misma línea, *identifica que existen múltiples formas de percibir la realidad* de acuerdo con la ubicación de cada uno de sus estudiantes en el orden social. Además, *propicia que la escuela a la que pertenece sea receptiva a las necesidades de todos sus estudiantes*. Otra característica es que *conozca los contextos y formas de vida de sus estudiantes*, que se interesen por conocer a la comunidad a la que pertenecen. En ese sentido, que *fomente la construcción de conocimientos al integrar la realidad de los estudiantes* y utilice el conocimiento que tiene sobre sus estudiantes para diseñar estrategias que les amplíen el panorama.

Por último, está la propuesta de Heather W. Hackman quien plantea herramientas para que el docente trabaje para la justicia social. De manera sucinta se exponen sus aportaciones: el dominio del contenido; el pensamiento crítico y análisis de la opresión; la acción y el cambio social, que contribuya a que los estudiantes cambien el cinismo por la posibilidad; la reflexión personal, es decir, ser crítico y autorreflexivo. Por último, mostrar sensibilidad e interés por las dinámicas de los grupos multiculturales y la diversidad.

Como se observó, las cinco propuestas tienen puntos coincidentes, las cuales abarcan las distintas dimensiones que componen la práctica docente. Por ejemplo, retomar el contexto

y la experiencia de los estudiantes; abordar temas de opresión, de injusticia y justicia social estos se ubican en la dimensión didáctica o tratamiento de contenidos. Por otro lado, fomentar el respeto por los otros y entre pares; ser sensible y visibilizar las necesidades de sus estudiantes, son elementos más enfocadas a la dimensión interpersonal o relacional de la práctica docente.

Se menciona lo anterior, porque la conexión de las características de un docente receptivo y sensible a la justicia social con las dimensiones docentes fueron las herramientas de observación para entrar al trabajo de campo. No obstante, dentro del campo se identificaron otras características no consideradas por los teóricos, entre las que destacan las tareas de contención y cuidado de las adolescencias, este punto se profundiza en el cuarto capítulo.

Para recapitular, en esta sección se dio un panorama general sobre los distintos posicionamientos que rodean al término de justicia social, además de señalar cuál de éstas es la más preponderante o hegemónica en el campo de lo educativo. También se presentaron las formas en las que se manifiesta la justicia social en los diversos niveles de intervención educativa, ya sea en el terreno de las políticas educativas, en el proyecto curricular de un nivel educativo o en la práctica docente. Todos los temas anteriores engloban lo que significa educar en la justicia social.

EDUCAR EN CONDICIONES DE INJUSTICIA SOCIAL

Este apartado se gesta a partir del trabajo de campo en la Telesecundaria de Ecatepec de Morelos y de algunas respuestas de las y los participantes en la investigación. Su estructura responde a la necesidad de caracterizar las condiciones que rodean la práctica docente en este lugar.

Si bien, en el capítulo tres se hablará de manera más profunda y específica sobre el tema, hay generalidades que es prudente exponer en esta sección, sobre todo porque desafortunadamente en México educar en estas condiciones tiene muchas manifestaciones y rostros. Las necesidades y demandas no siempre son las mismas o no tienen la misma relevancia o complejidad.

La gran mayoría de estas injusticias están localizadas, es decir, tienen un componente geográfico y corresponden a un espacio y tiempo concretos. Y es, bajo ese contexto, preciso gestar su descripción y análisis. En ese sentido, el contexto que se presenta a través de este análisis, más que ser el escenario en el que se desarrolla la práctica docente, es un factor que forma parte de la complejidad de las relaciones educativas (Pla, 2020).

En el trabajo de campo se identificaron tres factores que en su interacción recrean un círculo de injusticias sociales. Cabe aclarar que estos tres factores son analizados desde las aportaciones de las heridas morales que establece Honneth (2010) en su teoría del reconocimiento: degradación, desposesión de derechos y desprecio.

El primer factor apunta a una latente *crisis social* que se percibe en las colonias aledañas a la Telesecundaria relacionado con la inseguridad, la falta de agua y la precarización de algunos servicios públicos. El segundo factor, corresponde a *la segmentación educativa* particularmente de la educación secundaria, ésta se refiere a los procesos de diferenciación jerarquizada del sistema educativo mexicano vinculada con la creación de la Telesecundaria, esta situación habla de un nivel de desposesión del derecho a la educación. El tercer factor concierne al *abandono institucional*, en él se ubica el papel de las instituciones gubernamentales, sociales y familiares, las cuales en su cotidianidad dejan al centro escolar en una condición de indefensión u orfandad, producto, en parte, de la misma crisis social. Este factor merma uno de los modos de reconocimiento de la esfera de los afectos que plantea Honneth (2010) y que trae como herida moral al desprecio.

En el siguiente esquema se aprecia de manera más sintética la propuesta para pensar los factores que componen este círculo que se retroalimenta y da tierra fértil para potenciar las injusticias sociales consecuencia de un constante proceso de precarización.



Fuente: Elaboración propia

Crisis social

Hace cincuenta y dos años, como ya se mencionó anteriormente, John Rawls escribió el libro *La teoría de la justicia*, desde la universidad de Harvard, en cuyas propuestas planteaba la justicia equitativa. En la misma década de los setenta, desde Chicago, Milton Friedman, retomó los planteamientos de Hayek para gestar la escuela de Chicago en donde se formaron varios expresidentes y exfuncionarios de América Latina que establecieron políticas neoliberales en la región. De tal forma que hay una relación temporal entre las discusiones e implementaciones contemporáneas sobre la justicia social y el establecimiento de políticas de corte neoliberal en América Latina. No obstante, en los últimos veinte años la tensión entre las políticas neoliberales y la justicia social se ha complejizado.

Una de las primeras tensiones se ubica en las crecientes desigualdades sociales en sistemas democráticos. Según Sgró “la justicia social es el problema político más importante de los sistemas democráticos contemporáneos” (2019: 321).

Los procesos de globalización financiera y el reinado del mercado están poniendo en jaque a las democracias porque dichos procesos están profundizando y multiplicando desigualdades sociales hasta hace algunos años inéditas. Este punto es muestra de la tensión que existe actualmente entre el mercado y la democracia, entre la globalización y el Estado.

Sobre ese mismo planteamiento, Montanè (2015) arguye que “la pérdida de poder de los Estados y la globalización neoliberal de corte financiero están poniendo en riesgo los avances democráticos y está profundizando en las desigualdades y las injusticias” (pp. 109). El neoliberalismo no sólo genera nuevas formas de injusticias, sino también, nuevas crisis resultado de priorizar el mercado. Sólo por mencionar algunas se enlistan la crisis ecológica, la crisis sanitaria y la crisis de los cuidados. Esta última, será decisiva para entender el proceso de Educar en condiciones de (in)justicia social en contextos precarizados en los que se centra la presente investigación.

La segunda tensión se refiere a la responsabilidad sobre las injusticias y el papel del Estado. En épocas del Estado intervencionista⁹ se tenía claridad sobre qué institución era responsable de garantizar los derechos y disminuir las desigualdades. En los procesos de globalización la situación se ha desdibujado y también se ha complejizado porque ya no se

⁹ Se entiende por Estado intervencionista, al Estado que asume funciones que promueven el desarrollo nacional, al regular actividades económicas, productivas y comerciales. Es decir, el Estado intervencionista tenía como función promover y garantizar el bienestar de la nación a partir de la distribución de ingresos y de la mediación de las tensiones sociales (Dubet, 2010).

tienen una clara respuesta a preguntas cómo ¿Quién es el responsable de la injusticia? ¿Quién es el sujeto o ente responsable de resguardar la justicia social? ¿el Estado? ¿el mercado? ¿los ciudadanos? ¿quién? (Montané, 2015).

Según el modelo hegemónico de justicia social que se sustenta en la igualdad de oportunidades meritocráticas se establecen una serie de principios, valores y estrategias que responsabilizan al individuo de sus logros educativos y demanda al profesorado contar con los conocimientos y habilidades competentes para brindar una formación de calidad. En el contexto neoliberal, este tipo de concepciones permite una particular manera de garantizar derechos fundamentales como el derecho a la educación (Montané:2015).

Para precisar, en la actualidad las desigualdades sociales han llegado a niveles escandalosos en donde, al retomar los planteamientos de Isabell Lorey (2016), las condiciones de vida en general se brindan a partir de un umbral de lo mínimo que permite sobrevivir, es decir, la precarización es una de las estrategias o formas en las que los Estados neoliberales gobiernan.

Lo expuesto por Lorey en su libro *Estado de Inseguridad, Gobernar la precariedad*, sostiene que las condiciones de precarización del Estado neoliberal hace tiempo alcanzaron a la parte media de la sociedad. “Las condiciones de vida y de trabajo precarias se están normalizando en un plano estructural y se han convertido por ende en un instrumento fundamental de gobierno” (Lorey, 2016: 73).

Para la autora la precarización se transforma, en esta fase del capitalismo, en “un instrumento político-económico normalizador que trae como consecuencia una sociedad que se vuelve gobernable mediante la precarización” (Lorey, 2016: 73). Para ilustrar de manera más precisa este planteamiento, se hace un símil de la propuesta de Trejo y Ley (2016) con respecto a la violencia, ellos cuestionan la perspectiva weberiana en la que el Estado tiene el monopolio de la violencia. En dicho planteamiento el Estado confronta las olas de violencia no estatales. No obstante, según estos autores, hay evidencia empírica de que países como México muestran un uso estratégico de la violencia, ya sea al estimularla, tolerarla o simplemente administrarla. En esa misma lógica juega la estrategia de la precarización, en la que el Estado neoliberal sigue garantizando los derechos sociales básicos para la mayoría de la población, pero bajo un nivel mínimo, al mismo tiempo hace que ese mínimo no caiga por debajo del umbral de lo permitido. En palabras más precisas, el Estado neoliberal ha tendido a administrar las condiciones de precarización al mismo tiempo que garantiza los derechos fundamentales a partir de criterios mínimos como el acceso a la educación. De tal forma que las instituciones

sociopolíticas se vuelven dispositivos que deben funcionar a partir del mínimo y maximizar la precarización bajo estructuras de desigualdad social (citado por Lorey, 2016). En palabras de la autora.

Significa más que puestos de trabajo inseguros, más que una cobertura social insuficiente dependiente del trabajo asalariado. En tanto que incertidumbre y exposición al peligro, abarca la totalidad de la existencia, los cuerpos, los modos de subjetivación. Es amenaza y constricción, al mismo tiempo que abre nuevas posibilidades de vida y de trabajo. La precarización significa vivir con lo impredecible, con la contingencia (Lorey, 2016: 17).

Pese a la lucidez de Lorey, resulta más significativo para esta investigación retomar la expresión de Erika Araiza, una antropóloga mexicana, quien realizó un estudio etnográfico por cuatro años en una de las colonias de Ecatepec de Morelos, ella afirma que

el problema, entonces, ... no es que Ecatepec (sea paupérrimo) - pese a su pobreza, la mayoría de los habitantes alcanza a cubrir los requerimientos básicos para tener una vida a medias - pues las necesidades de su población son satisfechas por las autoridades, aunque con mucha deficiencia” (Araiza 2021: 95).

La precarización como una forma de vida a medias es habitar con la falta de riego en las áreas verdes y la falta de seguridad en los espacios públicos; con el avanzado deterioro en el asfalto, en el alumbrado público y los señalamientos viales; con el mantenimiento casi nulo de las escuelas, parques o centros de esparcimiento; con los escasos horarios en la apertura de las bibliotecas, centros culturales o deportivos (Araiza 2021). Vivir una vida a medias es vivir bajo el mínimo umbral de los servicios y derechos. Es vivir en una forma de gobierno sustentado en la precarización y la degradación, sin una valoración simétrica entre los habitantes de una población. Está herida moral, sostiene Honneth (2010) genera estigmas sociales que devalúan las acciones o el modo de vida de las personas que viven en las zonas geográficas en las que se profundiza la precarización.

En sintonía con lo anterior, Nässtrom y Kalm (2015) advierten que la precariedad va más allá de la escasez material, es una forma de capturar la vulnerabilidad material y psicológica resultado de la conformación del Estado neoliberal. Su principal impacto en el ámbito social radica en configurar “un entorno apropiado para la proliferación de conflictos sociales que dinamiten los cimientos de la democracia...en el que se transfiere a los individuos la carga de responsabilidades que deben ser compartidas y divididas entre los ciudadanos” (Nässtrom y Kalm 2015: 562).

Por lo tanto, la Telesecundaria de Ecatepec es un ejemplo de cómo se manifiestan las condiciones de injusticia social; en donde se garantiza un derecho fundamental bajo el umbral mínimo de servicios que otorgan el acceso y la permanencia a la educación; al mismo tiempo que gestan trayectorias escolares sustentadas en la carencia, la inseguridad e incertidumbre que amenazan y acecha constantemente a las adolescencias de este territorio.

Segmentación educativa de la educación secundaria

La educación secundaria es un nivel educativo del tipo básico y con carácter obligatorio. Su objetivo es brindar conocimientos y herramientas esenciales para que quien egrese pueda incorporarse a la educación media superior o al sector productivo. Los servicios que ofrece este nivel son: generales, técnica, secundaria para trabajadores, telesecundaria, comunitaria o las modalidades regionales autorizadas por la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2022)

Esta diversificación del nivel educativo respondió a los procesos de masificación educativa que se dieron en la segunda mitad del siglo XX, un ejemplo de lo anterior fue la creación de modalidades como la telesecundaria.

Las telesecundarias en México tienen su origen durante el gobierno del entonces presidente Gustavo Díaz Ordaz, cuando el licenciado Agustín Yáñez estuvo al frente de la Secretaría de Educación Pública (SEP).

El modelo de la telesecundaria entró en operación el 5 de septiembre de 1966, gracias a la iniciativa de la Dirección General de Educación Audiovisual (DGEAV) y a las propuestas del Licenciado Álvaro Gálvez y Fuentes (Calixto y Rebollar, 2008).

La gran peculiaridad de la telesecundaria consistió en que fue un modelo educativo que ofreció educación a través de transmisiones televisivas, es decir, usa audiovisuales como material didáctico para guiar la enseñanza de los estudiantes.

La intención para la construcción o gestión de una telesecundaria era llevar educación a comunidades indígenas, de difícil acceso o en zonas con menos de 2 500 habitantes con pocos egresados de primaria. También respondió a las demandas educativas de comunidades semiurbanas y urbanas marginales (Calixto y Rebollar, 2008).

En consecuencia, esa forma de educación fue la opción que se implementó para garantizar el derecho educativo de comunidades que históricamente se les negó el acceso a la educación.

Como se muestra en este estudio, la creación de la telesecundaria y de otras modalidades similares fueron parte de las acciones gubernamentales que tuvieron el objetivo de ampliar la cobertura de la educación básica en las décadas de los sesenta y setenta.

La década de los ochenta fue crucial para este tipo de modalidades, particularmente para la telesecundaria. La razón fue que esta etapa significó avances cuantitativos que se veían reflejados en un latente crecimiento de la matrícula de los grados de educación básica¹⁰.

Para 1993 se decretó la obligatoriedad constitucional de la educación secundaria, la cual respondió a una tendencia regional en política educativa (López, 2007), que buscó ampliar la obligatoriedad de los niveles educativos en toda América Latina. El objetivo central fue apostar por la universalización de este nivel, dicho objetivo fue una respuesta a los compromisos asumidos por los Estados en *La Declaración Mundial sobre la Educación para Todos* (UNESCO, 1990) que se reiteraron en *La Declaración del Milenio* de las Naciones Unidas (2000) o en *Las metas educativas 2021 La educación que queremos para la generación de los bicentenarios* (2010).

Otra de las acciones en materia de política educativa que implicó a la secundaria fue la Reforma Integral de la Educación Secundaria (RIES) del 2006, la cual justificó su existencia a partir del argumento de asumir el reto de mejorar las oportunidades de aprendizaje de todos los jóvenes.

En este breve recorrido se muestra como en los últimos cincuenta años, las políticas educativas destinadas al nivel secundario han optado por ampliar la expansión educativa y garantizar la igualdad de acceso, trayectoria y permanencia como mecanismo para revertir las condiciones de desigualdad que vapulean a la educación básica.

No obstante Patricia Ducoing (2017), especialistas en este nivel educativo, afirma que la masificación de la secundaria se percibe más como un discurso y una estrategia demagógica, que como una verdadera alternativa que promueve los compromisos de una educación para todos.

El argumento de la autora se hace enfático cuando se muestra una perspectiva más amplia de los procesos de diversificación y los procesos de masificación de la educación secundaria en América Latina. Los cuales se dieron en medio de crisis económica, social y

¹⁰ En el caso de la telesecundaria esta etapa fue crucial, después de múltiples dificultades en los años anteriores, tan sólo entre 1981-1982 se incrementó la matrícula más del 30% y para 1988 ya eran más de 400 mil alumnos, 44% de ellos inscritos en el sistema federal y el resto en el estatal. Lo importante a resaltar es que esta modalidad fue la que más atendió a las poblaciones rurales (Jiménez & Martínez, 2010).

política que profundizó las dinámicas de diferenciación institucional. A estas diferenciaciones se les conocen como la segmentación del sistema educativo nacional y la jerarquización de las modalidades de educación (Tedesco, 2012); (Zorrilla, 2008); (Gentili, 2011).

Mientras que para el discurso oficial el siglo XX fue un hito en los procesos de masificación educativa, para Acosta (2022) esta diferenciación institucional fue la manera de sostener la expansión educativa durante esta etapa (Acosta, 2022).

Enfoques más críticos apuntan que los procesos de expansión y masificación se caracterizaron por realizarse en condiciones de marginación, segregación y exclusión asociados a patrones de origen social, geográfico y cultural cuyo resultado fue establecer una dinámica de fuerte clasificación social (Tedesco, 2012; Zorrilla, 2008; Gentili, 2011; Acosta, 2022).

Por su parte, los teóricos partidarios de la justicia social en educación han denunciado con gran ahínco que la construcción y existencia de sistemas educativos jerarquizados y segmentados como el mexicano es una constante amenaza para las sociedades que se asumen como democráticas. Particularmente, la perspectiva de justicia redistributiva sostiene que la igualdad de la oferta educativa es esencial para caracterizar un sistema educativo coherente con los planteamientos redistributivos (Connell, 1997).

Las visiones más reivindicativas de la justicia social consideran que estos sistemas diferenciados profundizan las desigualdades sociales y culturales, al favorecer a grupos sociales con más recursos económicos y con patrones culturales hegemónicos.

En palabras de François Dubet, sociólogo francés, “el mapa escolar registra las desigualdades sociales, y sus restricciones son más rígidas para los pobres, encerrados en establecimientos «ghettos» donde la concentración de alumnos relativamente débiles debilita aún más el nivel general y reduce las oportunidades de éxito, incluso las de los buenos alumnos” (Dubet, 2006: 28).

En este tipo de diferenciaciones jerarquizadas persiste la dinámica institucional donde la formación más reconocida y rentable es exclusiva, con algunas excepciones, de los grupos favorecidos, mientras que los menos favorecidos tienen la formación más corta y menos rentable (Dubet, 2006).

En esa misma línea, desde latitudes latinoamericanas, Pablo Gentili caracteriza esta jerarquización de los sistemas educativos al señalar mecanismos de la inclusión-excluyente. Un ejemplo de lo anterior es lo que él llama, *expansión condicionada*, este mecanismo hace referencia a los procesos de crecimiento de los sistemas nacionales bajo intensas dinámicas de

segmentación y diferenciación institucional que otorga a los estudiantes cierto estatus, privilegio o estigma (Gentili, 2011).

Este estigma social del que habla se vuelve presente en Honneth (2010) con la degradación de grupos estudiantiles para los que las opciones menos rentables, son las únicas formas que están a su alcance para ejercer su derecho a la educación. Esta segmentación jerarquizada de alguna forma niega y/o despoja a los y las jóvenes de su derecho a la educación a través de patrones de exclusión y clasificación sociales.

Lamentablemente, el problema de segmentación de los sistemas educativos es un problema constante, como se mencionó con anterioridad. La segmentación de los sistemas educativos se presenta como inherente a su creación en América Latina. No obstante, cada periodo histórico y latitud adquiere diferentes matices o procesos.

Prueba de lo anterior es que en pleno 2022 el Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIPE) y la UNESCO junto a otras instituciones, publicaron un documento que lleva por título *Diversificación de la estructura de la escuela secundaria y segmentación educativa en América Latina* en el cual se presentan los resultados de un estudio a las estructuras y modelos institucionales de la educación secundaria de seis países de América Latina¹¹.

En él se manifiestan cuatro particularidades de la segmentación educativa en la región:

- Recorridos educativos paralelos separados por barreras institucionales y/o curriculares
- Diferencias de la posición social de origen de los estudiantes
- Jóvenes fuera de la escolarización dentro de un mismo grupo de edad
- Diferenciación entre la segmentación vertical¹² y horizontal de los sistemas educativos, donde esta última responde a la diversificación institucional que ofrecen cada uno de los niveles (Acosta, 2022)

Para el caso de México el estudio muestra que la segmentación de la secundaria está asociada a cinco mecanismos.

- Entre lo público y lo privado
- Ante las diferentes modalidades en un mismo nivel
- En aspectos territoriales ya sea urbana, semiurbana y rural

¹¹ Los países analizados fueron México, Argentina, Costa Rica, Ecuador, Honduras y Uruguay.

¹² La segmentación vertical radica en mecanismos que dificultan el acceso de un nivel educativo a otro nivel educativo. El efecto embudo en el que disminuyen los lugares privilegiados a los niveles superiores.

- Entre las formas de ingreso o finalización (exámenes de admisión)
- Por adecuaciones curriculares según modelos institucionales

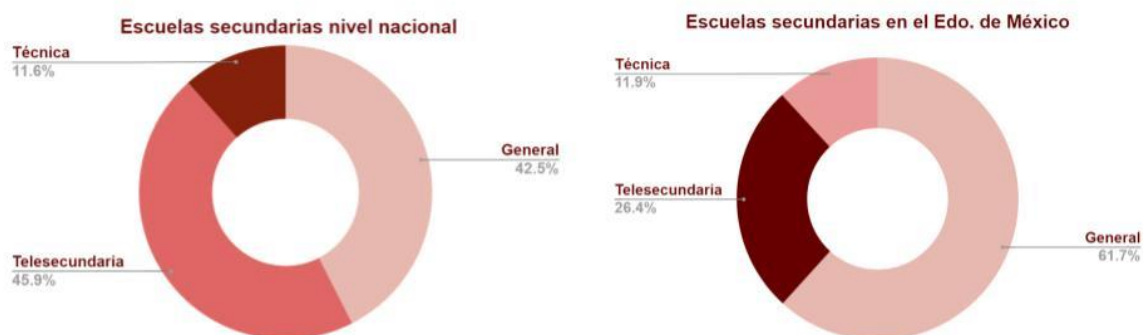
De estas cinco maneras de segmentar el sistema educativo, cuatro de ellas se aplican para el caso de la telesecundaria. El primero alude a las diferencias institucionales entre lo público y lo privado. La telesecundaria es una modalidad que ofrece la educación pública, su financiamiento proviene del erario. No obstante, la diferencia de fondo se centra en el tipo de financiamiento; en la modalidad de telesecundaria hay dos tipos: el federal y el estatal. Las escuelas federales reciben un mayor financiamiento del gobierno central, mientras que las estatales dependen principalmente del presupuesto del estado. Por lo general, una escuela con financiamiento estatal cuenta con menos presupuesto o medios para cubrir sus necesidades económicas. Esta última, el financiamiento estatal, es la realidad de la Telesecundaria de Ecatepec.

La segunda diferenciación corresponde a la segmentación ante las diferentes modalidades en un mismo nivel. Como se mencionó al inicio de este apartado, el nivel de educación secundaria se divide en diversas modalidades: generales, técnica, secundaria para trabajadores, telesecundaria, comunitaria o las modalidades regionales autorizadas por la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2022).

A partir de los datos que ofrece el documento que lleva por título *Las principales cifras 2021-2022*, (SEP, 2022) ciclo en el que se realizó el trabajo de campo, se efectuó un ejercicio esquemático para visualizar cual es el lugar de la telesecundaria dentro del nivel educativo. Para ellos se consideran las cifras de escuelas, profesores y estudiantes que componen esta modalidad, además se aprovecha para mostrar la particularidad que tienen la telesecundaria en el Estado de México.

A nivel nacional el nivel educativo de secundaria cuenta con 40,963 escuelas, de ellas 18,800 son telesecundarias en todo el país. La telesecundaria es la modalidad que cuenta con más escuelas en comparación con la general y la técnica. Para el Estado de México, el número de escuelas secundarias corresponde a 3,963 de las cuales 1,046 pertenecen a esta modalidad. Esta cifra posiciona a la telesecundaria como la segunda modalidad con más escuelas en el

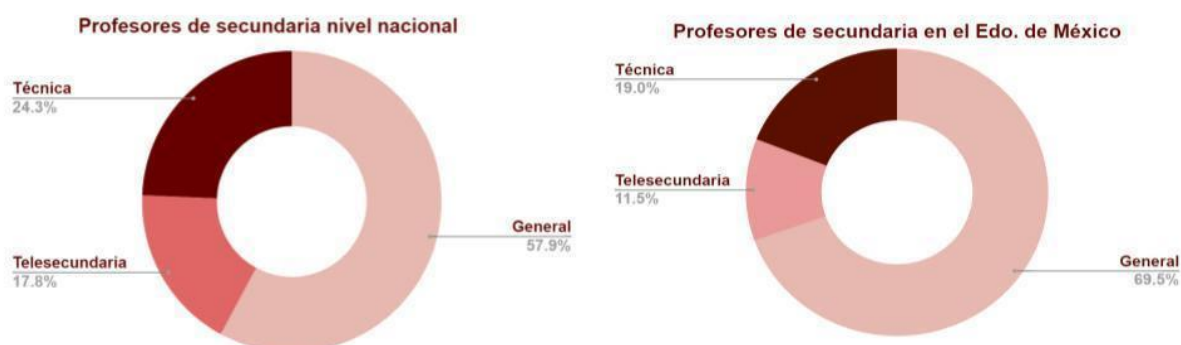
Escuelas



Gráficas de elaboración propia. Fuente SEP (2022)

Por otra parte, el número de profesores de secundaria en todo México es de 405,361 de los cuales 72,154 pertenecen a la telesecundaria, es decir el 17.8% del total de maestros. Estas cifras son comprensibles si se considera que la telesecundaria tiene un profesor por grupo y no por asignatura. El Estado de México tiene una planta docente de secundaria de 46,430 de los cuales sólo 5,336 está en Telesecundaria.

Profesores



Gráficas de elaboración propia. Fuente SEP (2022)

Por último, el número de estudiantes de secundaria en todo México es de 6,305,013 de los cuales 1,331,190 son atendidos por la telesecundaria, el 21.1% del total. En el caso del Estado de México, el número total de estudiantes asciende a 857,837, de los cuales 103,286 están en la Telesecundaria.

Estudiantes



Gráficas de elaboración propia. Fuente SEP (2022)

En conclusión, estas estadísticas permiten identificar a la telesecundaria como la tercera modalidad más importante del país que ofrece educación secundaria, en cuanto a las escuelas y profesores que la conforman.

La tercera diferencia corresponde a la segmentación en aspectos territoriales ya sea urbana, semiurbana y rural. En relación con este punto, desde su origen hasta estos cincuenta y cuatro años de trayectoria, la modalidad de telesecundaria brinda y garantiza el derecho a la educación de poblaciones indígenas, rurales o semi urbanizadas. Sin embargo, las condiciones de precarización han sido latentes a lo largo de su historia, este tópico será abordado a profundidad en el capítulo tres.

La cuarta diferenciación tiene que ver con la segmentación por adecuaciones curriculares según modelos institucionales. En ese sentido, durante la masificación educativa, se construyeron escuelas con programas educativos de carácter abierto o a distancia, los cuales representan en términos económicos, un gasto menor para el sistema educativo en cuanto a instalaciones, mobiliario, gasto administrativo y pago de profesores. En el 2005, el costo de un alumno de telesecundaria fue alrededor de la mitad del costo que representa para el sistema educativo un estudiante de secundaria general o técnica (INEE, 2005).

Pero las diferencias no paran ahí, la telesecundaria cuenta con un único profesor o profesora por grupo que imparte todas las asignaturas (en algunos casos profesores multigrado o bigrado). Durante el trabajo de campo se observó que el supuesto carácter protagónico de recursos audiovisuales para impartir las asignaturas no es del todo cierto. Las y los profesores son los que dan las clases, ya sea por falta de internet o porque los audiovisuales sólo representan un apoyo en la explicación.

Además de la nula infraestructura para laboratorios de ciencias, talleres artísticos o espacios recreativos.

Se retoman los planteamientos anteriores para visibilizar bajo qué estructuras sociales y económicas se origina la modalidad de la telesecundaria y resaltar que esta modalidad históricamente está asociada a la atención de poblaciones en condiciones desfavorables en un sistema educativo profundamente segmentado y jerarquizado.

1) Abandono institucional

El abandono institucional que se observó durante el trabajo de campo comprende, por una parte, al papel de las instituciones gubernamentales en relación con la gestión escolar, así como la procuración y mantenimiento del centro escolar. Por otra parte, el tema de la familia y el desdibujamiento de las tareas de cuidados que se hacen evidentes en la participación de padres y madres en la formación y acompañamiento académico de las adolescencias.

En cuanto a la gestión escolar, durante la pandemia se presentó una situación generalizada en el descuido de los centros escolares. Después de más de un año de políticas de aislamiento social para contrarrestar los efectos del Coronavirus (COVID-19) los planteles educativos públicos y privados se mantuvieron cerrados. En muchos casos, el cierre de las escuelas significó un considerable deterioro de las instalaciones.

Pero para la Telesecundaria de Ecatepec la falta de mantenimiento no es un fenómeno eventual, más bien es una situación constante desde su conformación. En gran parte porque durante los últimos veinte años se ha optado por políticas educativas que buscaron el mejoramiento y la calidad de la educación básica a partir de la gestión escolar, algunos ejemplos son *El programa escuelas de calidad*¹³ y *el Modelo de Gestión Educativa Estratégica (MGEE)*.

La postura de políticas educativas que apostaron por la calidad educativa y gestión escolar¹⁴ como eje central, desplazó hacia los distintos actores escolares la tarea de satisfacer

¹³ El programa empezó a operar en el ciclo escolar del 2001-2002 y duró hasta el sexenio de Enrique Peña Nieto.

¹⁴ Es un proceso que enfatiza la responsabilidad del trabajo en equipo e implica la construcción, diseño y evaluación del quehacer educativo. Es entendida como la capacidad de generar nuevas políticas institucionales, involucrar a toda la comunidad escolar con formas de participación democráticas que apoyan el desempeño de docentes y directivos a través del desarrollo de proyectos educativos adecuados a las características y necesidades de cada escuela (De la O, 2022).

las necesidades intrínsecas de cada escuela a través de una relación interinstitucional e intergubernamental que hiciera más eficiente la organización escolar (Farfán y Reyes, 2017).

En ese sentido, se pretendió que la gestión escolar resolviera las necesidades relacionadas con el mejoramiento y mantenimiento de los centros escolares. Esta encomienda dejó a muchas escuelas como la Telesecundaria de Ecatepec a la sombra de las posibilidades organizativas, participativas o económicas para hacer frente a sus problemáticas de infraestructura. Al ser la telesecundaria una institución que atiende a una población urbana con altos índices de marginalidad las aportaciones para el mejoramiento y mantenimiento quedan limitadas a las posibilidades de administrativos, maestros y padres de familia. Esta situación se agrava o potencia cuando la escuela no cuenta con el apoyo de la mayoría de las familias que componen la comunidad educativa.

Esta poca participación de los padres y madres de familia no se reduce a desinterés o apatía. Muchos de ellos y ellas pasan largas jornadas fuera de su casa para proveer de lo material y económico a su familia. Desde la perspectiva de la docencia de la telesecundaria, la mayoría de los chicos están desatendidos (Maestra de 3-B, 2022)¹⁵.

No obstante, esa desatención se entiende de alguna manera si se habla de la crisis social de los cuidados. Para Precarias a la deriva¹⁶ (2004) la crisis de los cuidados responde al complejo proceso de desestabilización de un modelo previo de reparto de responsabilidades sobre los cuidados y la sostenibilidad de la vida (Pérez, 2006: 9). Desde los planteamientos de Precarias a la deriva, esta crisis es producto de la tensión entre el mercado y el resguardo por la vida, es decir, para que el mercado funcione es necesario resguardar la vida. No obstante, para que esa tensión se resuelva, las tareas de los cuidados históricamente han sido invisibilizadas.

En la actualidad, esta crisis se ha profundizado debido a la lógica del sistema neoliberal, una de las posibles explicaciones se sustenta en que el mercado se posiciona como elemento central para regular y satisfacer las necesidades humanas. Esto quiere decir que las tareas de cuidado, al ser absorbidas por el mercado, se privatizan y se accede a ellas siempre y cuando

¹⁵ La nomenclatura de Maestra de 3-B hace referencia a una de las profesoras participantes, en el aparato metodológico se desarrolla con mayor detalle.

¹⁶ Precarias a la deriva es un recorrido común de investigación acción sobre la precarización de la existencia, albergado en la casa okupada de mujeres la Eskalera Karakola y sostenido por un grupo heterogéneo de mujeres que compartimos una tensión feminista, la vivencia de una u otra variante de la combinación precariedad-movilidad-flexibilidad laboral y vital, ciertas reflexiones inconclusa sobre el papel crucial del continuo sexo-atención-cuidados para comprender la actual transformación (y crisis) de la estructura social y la absoluta determinación de hacer de nuestros cuerpos una herramienta para el conflicto y de nuestras vida una búsqueda común capaz de decirse desde la multiplicidad (Precarias a la deriva, 2004)

se tengan los recursos para pagarlo. Si bien una opción más deseable sería que se cuente con una buena red de apoyo, lo que suele suceder es que estas responsabilidades se transfieren a ciertos sectores de la sociedad como a las abuelas o a los docentes.

Ahora bien, el tema de los cuidados no es ajeno a las problemáticas que conciernen a la justicia social, Nancy Fraser planteó en su libro *Iustitia interrupta. Reflexión crítica desde la posición post post-socialista* (1997) el modelo de la paridad del cuidado en el que establece una serie de estrategias políticas para reorganizar la redistribución de las tareas de los cuidados entre el Estado y la reorganización familiar que contemple y reconozca la labor de cuidado desde el hogar. Por su parte, Honneth (2010) señala al afecto, al amor y el cuidado en su primera esfera de reconocimiento que compete a las relaciones familiares, pero con la actual crisis social de los cuidados se ha desdibujado.

En el ámbito legal, en el 2017, la Constitución Política de la Ciudad de México estableció que “Toda persona tiene derecho al cuidado que sustente su vida y le otorgue los elementos materiales y simbólicos para vivir en sociedad a lo largo de toda su vida” (Inciso B del Artículo 9). Sobre esa narrativa, hay una iniciativa de ley a nivel federal que pretende reconocer el derecho a cuidar y recibir cuidados.

Sin embargo, mientras se legisla esta propuesta, la crisis de los cuidados es latente y se agudiza, principalmente, en condiciones de alta precarización como los que circunscriben al municipio de Ecatepec. En ese sentido, corresponde preguntarse ¿Cómo se resuelve esa tensión en el contexto de la Telesecundaria? ¿Quién ha sido socialmente responsable de cuidar la vida de las y los jóvenes?¹⁷ (Precarias a la Deriva, 2004).

Como se hace evidente la relación de estos tres factores (crisis social, segmentación del sistema educativo, y abandono institucional) hacen más amplia las diferenciaciones educativas de la Telesecundaria abordada, en comparación con otras modalidades, otras zonas geográficas, otras posibilidades organizativas y económicas. En consecuencia, todas estas diferencias se contraponen principalmente al planteamiento de igualdad que sostienen la lucha por la redistribución, el reconocimiento y la participación; asimismo pone a la docencia de este centro escolar ante desafíos, problemáticas y situaciones no consideradas en la práctica docente. Tal es el tópico de la tarea de los cuidados o la conformación de entornos seguros, que son importantes evidencias para entender con mayor detalle qué significa educar en contextos precarizados.

¹⁷ En el capítulo cuatro se profundiza sobre el tema de la tensión de la crisis de los cuidados y el papel que las y los docentes de la Telesecundaria tienen en este contexto.

A lo largo de este capítulo se dio una aproximación a las principales teorías y conceptos de la justicia social para poder tener una mayor intelección del tema. Además, se desarrollaron los distintos posicionamientos y niveles de intervención que retoma el campo educativo cuando habla de políticas y/o acciones que velan por la justicia social. Por último, partiendo del trabajo de campo se exponen tres factores consustanciales para entender de manera general la problemática de educar en condiciones de (in)justicia social.

CAPÍTULO II: APARTADO METODOLÓGICO

En este capítulo se presenta lo concerniente al desarrollo metodológico que se implementó para realizar esta investigación. La estructura de éste responde a tres momentos: la planeación, el trabajo de campo y el análisis de datos.

En cuanto a la planeación se exponen el enfoque metodológico, la técnica e instrumentos de investigación, las dimensiones de análisis y la construcción de las herramientas de observación que aporta la perspectiva teórica de los autores que caracterizan la práctica docente sensible y comprometida con la justicia social basada en la redistribución, la representación y la participación.

En el trabajo de campo se aborda la razón por la cual se escoge a la Telesecundaria de Ecatepec, la descripción general del centro educativo, las características de las y los participantes. Además, se detalla el paso a paso de la investigación y la construcción del diario de campo y el guion de la entrevista.

Por último, el análisis de los datos presenta la estrategia para identificar, organizar y analizar los resultados que se obtuvieron del trabajo de campo.

PLANEACIÓN

El trabajo de investigación se gesta a partir de un interés por conocer el rol y el impacto que tiene la práctica docente en contextos en donde legalmente se garantiza el derecho a la educación, pero debido a las condiciones de profunda desigualdad social hacen que en la práctica sea profundamente complejo hacerlo factible.

Enfoque metodológico

En términos metodológicos esta investigación es de corte cualitativo y opta por las técnicas de la etnografía para poder cumplir con su objetivo específicamente con la observación participante y la entrevista semiestructurada.

Se optó por el método cualitativo ya que este tipo de acercamientos permite un nivel de interpretación acorde a lo que demanda el problema de investigación que por sus características difícilmente podría ser cuantificable, particularmente porque no parte de una realidad objetiva y previsible. Por tanto, el método que se presenta apropiado y acorde para esta investigación

es el método cualitativo porque responde a analizar y comprender los significados de las acciones y las relaciones en sociedad.

La finalidad es que a partir de ciertas técnicas de interpretación se generen explicaciones, tendencia o generalidades que den razón de los alcances y limitaciones que tiene el docente de secundaria frente a la (in)justicia social (Tarrés, 2008).

De tal manera que la etnografía, como parte de los métodos cualitativos, abre la posibilidad para interpretar y observar los alcances y limitaciones a las que se enfrenta el profesor en su práctica cotidiana dentro del centro escolar y los salones de clase. En términos generales, la investigación etnográfica tiene como propósito comprender el mundo (Restrepo, 2018).

Elsie Rockwell (2009), una de las pioneras en la etnografía educativa en México, concibe la función de la etnografía como un proceso de documentar lo no documentado, hacer explícito lo oculto u obviado. Otras concepciones definen la etnografía como metodología cuyo objetivo es describir los aspectos de la vida social y retomar los significados de los actores. Es decir, se caracteriza por su énfasis en la descripción y en las interpretaciones situadas (Restrepo, 2018).

En el caso de la etnografía educativa en nuestro país se gesta como un campo de investigación a finales de la década de los setenta influenciada por algunos estudios realizados en centros escolares de EE. UU. e Inglaterra (Bertely, 2007).

No obstante, sesenta años después de que los estudios etnográficos irrumpieron el terreno educativo y evidenciaron perspectivas y tesis más complejas de la vida cotidiana dentro de las escuelas, que enriquecieron sustancialmente el entendimiento de los fenómenos educativos. Hoy, en plena interconexión global, ponderan perspectivas que se basan en el razonamiento técnico que fomentan estrategias unificadas que no siempre corresponden a las necesidades de los centros educativos (Cruces, 2003).

De tal manera que actualmente uno de los principales retos de la etnografía es recuperar al sujeto frente a las epistemologías mecanicistas y causalistas y coadyuvar a comprender la eficacia y las limitaciones de las normas oficiales (Cruces, 2003). Para precisar, en el ámbito educativo, sin el conocimiento y seguimiento de la historia de las transformaciones de las escuelas será imposible crear otra escuela que se mire a sí misma para transformarse en una propuesta mejor para la sociedad (Rockwell 2009).

Por tal motivo, este trabajo pretende contribuir a ampliar perspectivas y experiencias que se focalicen en el trabajo docente en escenarios reales, en el que se observe su trabajo, impacto, limitaciones, problemáticas, retos y particularidades.

Cabe mencionar un elemento fundamental para esta investigación el cual coincide con los planteamientos de Garfinkel, en donde afirma que el mundo social no se reduce a un guion preestablecido, los actores, en este caso las y los docentes, son actores ejecutores y productores de la sociedad a la que pertenecen, desde esa lógica, “los actores no siguen las reglas, las actualizan, y al hacerlo interpretan la realidad social y crean los contextos en los cuales los hechos cobran sentido” (Guber cita a Garfinkel, 2015: 42).

Ahora bien, las técnicas de investigación que se usan en este trabajo son la observación participante y entrevista semiestructurada.

En el caso de la observación participante, esta tiene como objetivo identificar situaciones o prácticas que noten las relaciones culturales y sociales, es decir, tomar una instantánea, como afirma Cruces (2003), de aquellas dinámicas que den cuenta y sentido a la realidad relacionada con la práctica docente y la justicia social.

Cabe señalar que Guber (2015) alude a que hay dos retos en la observación participante. El primero, es observar sistemáticamente las dinámicas sociales enfocadas a los objetos de estudio. El segundo, participar en algunas actividades de la población estudiada para poder entender los significados y lenguajes de los universos culturales y sociales.

Este tipo de técnicas, a diferencia de una observación no participante, pone al investigador dentro del entorno estudiado. Otra de las ventajas de esta técnica para el trabajo que compete a esta investigación es que permite analizar los conceptos teóricos para vincularlos con realidades concretas. Esta apertura muestra mayores posibilidades para la comprensión del trabajo docente dentro de la escuela y de las aulas.

En cuanto a la entrevista no dirigida o semiestructurada se puede afirmar que ésta, en su término más puro, construye una relación social que genera realidades dentro del encuentro del entrevistado y el entrevistador. El entrevistado, por su parte, explica y recrea, a partir de los temas de interés del entrevistador, su realidad.

Por otra parte, el entrevistador, en función de lo que pregunta y escucha, es decir, a través de la narrativa de los informantes puede indagar en datos específicos de su interés. Su carácter no dirigido o semiestructurado permite proporcionar al investigador indicios para descubrir los accesos al universo cultural y social que se estudia, es una fuente directa que posibilita una constante réplica durante la entrevista sobre lo que se interpreta.

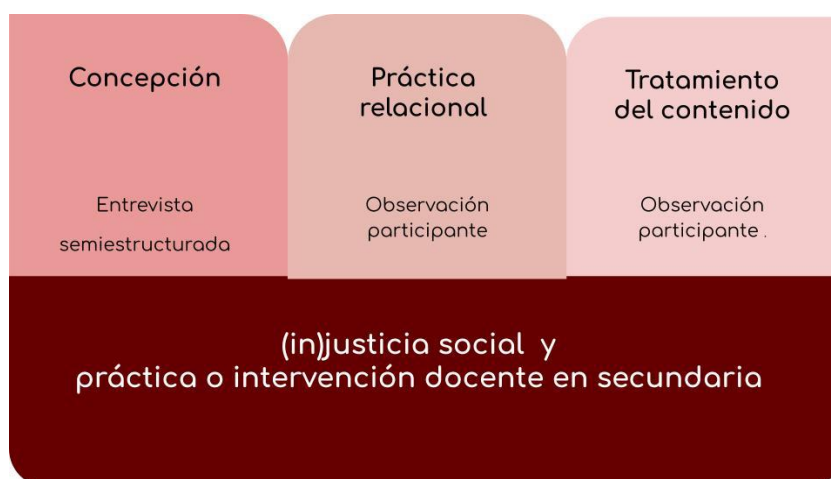
Perspectiva teórica

La perspectiva teórica que da sustento a esta investigación parte de las teorías de la justicia social que se basan, como ya se mencionó, en los principios de distribución, reconocimiento y participación dentro del campo de la educación.

Ahora bien, plantear la perspectiva teórica desde esta sentencia corre el riesgo de volverla ambigua, sobre todo porque como, se mencionó en el capítulo anterior, los enfoques de la justicia social son amplios, diversos y en algunos casos hasta contrarios.

No obstante, para identificar el papel del docente frente a la (in)justicia social se optó por plantear tres dimensiones similares a las que se exponen en el capítulo anterior. A partir de estas dimensiones se erigieron posturas y características apoyadas en los planteamientos teóricos que caracterizan la práctica docente receptiva y sensible a la justicia social para construir una serie de herramientas de observación.

- La primera dimensión se enfoca en la *concepción* de las y los profesores sobre el impacto que tienen su práctica dentro del contexto de la Telesecundaria de Ecatepec.
- La segunda dimensión se centra en lo concerniente a lo interrelacional o en lo que se ha designado en este trabajo como la *práctica relacional*, la cual corresponde a las interacciones que fomentan las y los profesores con y entre sus estudiantes y que resultan en la manera de relacionarse en el centro escolar o dentro del aula.
- La tercera dimensión abarca los referentes a lo didáctico o al *tratamiento de contenidos* relacionados con la justicia social.



Fuente: Elaboración propia

La decisión de elegir estas tres dimensiones de la práctica docente reside en que son elementos observables, caracterizables e interpretables; y que generan un panorama más detallado de la labor que las y los profesores ejercen en un escenario concreto.

A continuación, se expone cuáles son los referentes teóricos que se retoman para generar las herramientas de observación y de análisis en cada una de las dimensiones consideradas, además se enuncian las características de la práctica docente relacionada con la justicia social que fueron identificadas durante el trabajo de campo. Cabe aclarar que, aunque ahora no se desarrollan a profundidad en el capítulo cuatro se abordan de manera más detallada.

Para diferenciar entre las características retomadas de la teoría y las identificadas en la práctica, se presentan tres tablas, una por cada dimensión, en las que se especifican cuáles son los elementos que provienen de referentes teóricos y cuáles son las singularidades empíricas detectadas en el trabajo de campo.

a) Concepciones

Para identificar las concepciones de las y los profesores sobre la justicia social se propone un espectro que retoma cinco posiciones. Las primeras cuatro provienen de planteamientos teóricos sobre la justicia social; el quinto y último posicionamiento se desprende de las entrevistas al profesorado que participó en la investigación.

Tabla de concepciones

Referente teórico.	Referentes empíricos.
Liberal/No- intervención: La justicia social responde a una cuestión de la responsabilidad individual, a un carácter moral donde las supuestas elecciones libres de los individuos los hacen responsables de sus condiciones o situaciones. En este caso, las intervenciones o mediaciones para la justicia social se centran en el mérito individual que regula el acceso a los bienes y servicios que se consideran relevantes, necesarios y valiosos. De tal forma que el profesor no tendría que intervenir dentro del salón de clases como mediador, el desempeño de sus estudiantes sería el eje central para justificar los	Colectiva: La justicia social dentro de la escuela es un esfuerzo colectivo de los gobiernos, las instituciones educativas, los centros escolares, los padres de familia, y la comunidad en general.

resultados de sus aprendizajes y su desarrollo.	
Estructural: Se reconocen las desigualdades sociales, pero afirman que no hay forma en que la escuela, y menos la labor docente, pueda incidir en revertir las desigualdades sociales, ya que una escuela en contextos desiguales tiende a reproducir esas estructuras. Su apuesta radica en modificar estructuras fuera de la escuela. Algunos profesores podrían compartir esta visión sobre su trabajo áulico en el que se ven limitados para interferir en la justicia social desde su labor.	
Compensatoria: apuesta por estrategias focalizadas dentro de los sistemas educativos para compensar las injusticias del sistema social, ahora bien, su base es la justicia distributiva a partir de estrategias afirmativas¹⁸ que intentan revertir la injusticia y la desigualdad social sin tocar las estructuras sociales subyacentes que los generan. Desde esa lógica el trabajo docente puede plantear ciertas prácticas compensatorias o concesiones que consideren las desigualdades de sus estudiantes.	
Crítica: Para esta concepción la educación desde y para la justicia social es una práctica intencionada que reconoce las desigualdades que genera el sistema económico y que ve en los sujetos la potencia de participar activamente en su realidad.	

Fuente: Elaboración propia

El objetivo de este espectro es identificar bajo qué nociones de justicia social se posiciona el docente de la Telesecundaria de Ecatepec para valorar su práctica relacional y el tratamiento de contenidos.

Por otra parte, en términos generales, para observar y analizar las otras dos dimensiones se tienen en cuenta las propuestas, antes expuestas, de autores como Villegas y Lucas (2002), Javier Murillo y Reyes Hernández (2011), Torres Santomé (2012), Kenneth M. Zeichner

¹⁸ En el capítulo I se mencionó que las estrategias afirmativas tienen como finalidad intervenir en la injusticia intentando corregir los resultados desiguales de los acuerdos sociales sin tocar las estructuras sociales subyacentes que los generan (Fraser, 2006: 72).

(2010), las cuales caracterizan una práctica docente receptiva y/o comprometida con la justicia social.

En ese mismo orden de ideas, como se hizo evidente en el capítulo anterior, las propuestas de estos autores en muchos aspectos son similares. Por tal motivo, se hizo una selección de dichas características en función de sus elementos coincidentes y complementarios. Después de la selección, se agruparon las características que fungen como guía para la observación participante, sin embargo, durante el trabajo de campo se identificaron otras características de la práctica docente que responde a las necesidades del contexto.

b) Tratamiento de contenido

Para analizar el tratamiento de contenidos se establecieron dos estrategias. La primera corresponde al currículum formal, es decir, se identificaron los contenidos escolares relacionados con la justicia social. Para responder a esta primera estrategia se hizo una exploración al mapa curricular del nivel educativo de la Secundaria, que en términos generales es la base o guía de los programas educativos de la Telesecundaria, se revisó el programa de cada asignatura y se identificaron los ejes y aprendizajes esperados vinculados con la justicia social¹⁹.

El criterio para identificar los temas se basó en los principios básicos de la justicia social en educación que son: igualdad y libertad desde las distintas dimensiones de la distribución, representación y participación.

En el siguiente cuadro se muestra un ejemplo de cómo se realizó la identificación de los temas. Cabe anticipar que el ejercicio de revisión de contenidos escolares solo tuvo la intención de identificar los temas.

¹⁹ En el anexo de mapa curricular se pueden analizar la identificación de contenidos relacionados con la justicia social.

Tabla ejemplo identificación de contenido

Dimensiones	Tema	Asignatura	Grado	Eje	Aprendizajes
Redistribución	Desigualdad	Historia	2do. Secundaria	Mundo moderno	Reflexiona sobre la pregunta: ¿El pasado colonial nos hace un país más desigual?
Representación	Diversidad cultural	Geografía	1ero. Secundaria	Sociedad y naturaleza	Asume una actitud de respeto y empatía hacia la diversidad cultural local, nacional y mundial para contribuir a la convivencia intercultural.
Participación	Democracia	Formación Cívico y Ética	2do. Secundaria	Democracia y participación ciudadana:	Comprende que, en la democracia, la participación organizada con otras personas contribuye a resolver necesidades colectivas y a defender la dignidad humana.

Fuente: Elaboración propia (SEP, 2021)

Las asignaturas que abordan alguna temática vinculada con la justicia social son: Lengua materna, Historia, Formación Cívica y Ética en los tres grados y en primer grado, Biología y Geografía.

Los principales ejes que se abordan en el currículum formal son derechos humanos, diversidad cultural, identidades, inclusión, igualdad de género.

Esta revisión permitió identificar que dentro del currículum formal hay temas de relevancia para los planteamientos de las teorías de justicia social.

La segunda estrategia se apoya de las características que retoman los teóricos de la justicia social que fueron revisados en el primer capítulo y que ponen énfasis en el tratamiento de contenidos. En la siguiente tabla se presentan las características concernientes al tratamiento de contenidos relacionados con una práctica docente desde una perspectiva de justicia social.

Tabla de tratamiento de contenidos

Referentes teóricos	Referentes empíricos
• Retomar el contexto y la experiencia de los estudiantes. • Dominio del contenido y manejar distintas fuentes. • Abordar temas de opresión y de injusticia y justicia social. • Fomentar la confrontación de ideas. Retomar contenidos que den una perspectiva de cambio a través de los movimientos y la participación ciudadana.	• La importancia de la asignatura de Formación Cívica y Ética • La posibilidad de trabajar temas de justicia social de manera transversal o por proyectos • Identificar necesidades de la comunidad y aprovechar los programas.

Fuente: Elaboración propia

c) Práctica relacional

Como se mencionó en el primer capítulo, una de las dimensiones de la práctica docente está personificada por la relación que el o la profesora establece con y entre sus estudiantes. A esta dimensión se le denomina *práctica relacional* y consiste en un acción educativa intencional y directiva que regula, media y legitima formas de ser con los demás, de interactuar, de estar juntos, de convivir y vincularse. (Plá, 2020).

La práctica relacional alude al currículum vivido. Ahora bien, para determinar y analizar esta práctica relacional se consideran dos referentes. El primero, corresponde a una serie de acciones concretas, que los teóricos retoman para caracterizar la práctica docente comprometida con la justicia social.²⁰ En un inicio identificar este atributo posibilitó construir una guía de observación que quedó abierta a las necesidades y contribuciones que se identificaron en el trabajo de campo.

En ese sentido, el segundo referente fueron las prácticas relacionales que se observaron durante el trabajo de campo y que eran cercanas o familiares a los planteamientos teóricos y, sobre todo, tienen correlación con fomentar la justicia social dentro del contexto del centro escolar y/o dentro de las aulas.

²⁰ La caracterización teórica de la práctica docente comprometida con la justicia social fue expuesta en el segundo apartado del capítulo I.

En la siguiente tabla se muestran las acciones concretas que caracterizan la práctica relacional para analizar las contribuciones de las y los profesores.

Tabla de práctica relacional

Referentes teóricos	Referentes empíricos
● Mostrar sensibilidad e interés por la diversidad. ● Reconocer, y potenciar subjetividades de sus estudiantes. ● Fomentar el respeto por los otros y entre pares. ● Ser sensible y visibilizar las necesidades de sus estudiantes. ● Fomentar la participación y el trabajo colaborativo.	● Disposición para realizar trabajo en equipo con otros docentes. ● Realizar actividades que permitan a los estudiantes sentirse parte o conformar una comunidad escolar. ● Procurar que los estudiantes identifiquen al salón de clases o al centro escolar como lugar seguro. ● Trabajar un proyecto común. ● Tareas relacionadas con el cuidado de los estudiantes.

Fuente: Elaboración propia

Los puntos anteriores son un ejercicio que intentan caracterizar la práctica docente comprometida con la justicia social más no definirla.

Después de aclarar el método, enfoques y técnicas que se utilizaron para la investigación de la docencia de secundaria frente a la justicia social se describe en qué consistió la entrada al campo de investigación.

TRABAJO DE CAMPO

Según Eduardo Restrepo, “el trabajo de campo es la fase de la investigación dedicada al levantamiento de la información requerida para responder al problema de investigación” y es en este momento de la investigación que el etnógrafo realiza su trabajo empírico. (Restrepo, 2018: 35)

El trabajo de campo dentro del centro escolar se realizó durante el ciclo escolar 2021-2022, que dio inicio el 30 de agosto del 2021 y concluyó el 28 de julio de 2022, este ciclo escolar pasó a la historia del país como el primer ciclo escolar en el que se regresó a la presencialidad después de las políticas de distanciamiento social, producto de la pandemia de la COVID-19, que durante una año y seis meses mantuvieron cerradas las escuelas del país. La SEP, a través del acuerdo número 23/08/21 estableció las disposiciones para el desarrollo del

ciclo escolar 2021-2022 y la reanudación del servicio público educativo de forma presencial, además, se establecieron una serie de protocolos para que el regreso fuera seguro y organizado (SEP, 2021b).

En términos generales, cada escuela, de acuerdo con sus condiciones estableció la fecha para incorporarse de manera presencial, además de instaurar las dinámicas que rigieron la vida cotidiana de las escuelas en las que se incorporaron los filtros de salud al ingresar a la escuela, el distanciamiento de un metro y medio, el uso de cubrebocas, el lavado constante de manos, entre otras.

Esta situación complejiza la posibilidad de acceder a las escuelas para realizar investigaciones de corte etnográfico. En el caso del presente trabajo, hubo tres escuelas en las que se realizaron los trámites y permisos necesarios con los directores de los centros escolares sin una respuesta favorable, una de las principales dificultades fue gestionar la entrada de personal externo, debido a que la mayoría de los grupos tenían asignado un número determinado de personas que podían estar dentro del salón.

Como no se tuvo respuesta al contactar a los y las directoras de centros educativos, se optó por buscar maestras y maestros de secundaria para que fungieran como un enlace entre la institución y la investigadora.

Así fue como se pudo acceder a la Escuela Telesecundaria de Ecatepec, a través de la maestra de USAER, quien medió para contactar al director para realizar la investigación en el centro escolar.

De tal suerte que la elección del lugar correspondió a la posibilidad que brindó la maestra de USAER y el director, aunado a que las características de la escuela permitieron realizar el trabajo de observación dentro de los salones de clase.

El trabajo de campo inició el 28 de febrero y concluyó el 28 de julio del 2022, por lo cual, la salida del campo de investigación estuvo relacionada con el fin del ciclo escolar, tiempo para el que ya se tenían los datos necesarios para comenzar a analizar la información recabada.

La Telesecundaria de Ecatepec

La telesecundaria que participó en la investigación es una escuela ubicada en el municipio más grande del Estado de México. Para proteger la confidencialidad del centro escolar y de las y los profesores que participan en ella, a lo largo de este escrito se hará referencia a la escuela como la escuela Telesecundaria de Ecatepec, cuyo tipo de sostenimiento es estatal, y opera en el turno matutino.

Un dato relevante sobre la localización de la Telesecundaria es que se encuentra cerca del perímetro limítrofe de la frontera de la CDMX (Alcaldía Gustavo A. Madero) y el Estado de México (Municipio de Ecatepec).

El terreno de la escuela tiene un perímetro de 187 m. y un área 2,185 m². Las construcciones son de un piso. La escuela cuenta con siete salones para dar clases, una pequeña biblioteca, la dirección, una oficina especial para la atención que brinda la Unidad de Apoyo a la Educación Regular (USAER), sala de cómputo que no se usa, un pequeño local que resguarda la cooperativa de la escuela, cuatro mesas de pavimento a la que los estudiantes tienen acceso durante el receso, un baño de mujeres y un baño de hombres cada uno con 3 sanitarios disponibles, dos cisternas, dos tinacos y dos patios, uno de cemento y otro de terracería, el más pequeño es la explanada central y el más grande se localiza detrás de los salones.

Entre lo que hace falta a la escuela destaca un arco techo en el patio, porque el reflejo del sol en el pavimento deslumbra la mirada de una manera abrumadora, tanto que al salir de los salones casi resulta imposible no fruncir el entrecejo. También carece de áreas verdes, el clima y la escasez de agua en la zona dificultan mantener vivas las áreas verdes.

En cuanto a la fachada del recinto educativo, unas bardas de unos dos metros de color blanco con guinda amurallan el terreno, encima de ellas, una malla ciclónica colocada de manera improvisada refuerza la seguridad del espacio. Esta lógica del resguardo desentona con el portón color blanco de tan sólo un metro ochenta de largo.

El horario escolar es de 8:00 a.m. a 2:00 p.m., el acceso a la escuela es a las 7:45 am. El uniforme de los estudiantes se distingue de acuerdo con el grado escolar, azul para primero, guinda para segundo y verde para tercero. Hay que mencionar que a pesar de que el uniforme es obligatorio y que las y los maestros insisten en portarlo de manera adecuada, éste no es requisito indispensable para que se les dé acceso a las y los adolescentes a la escuela.

El color del uniforme no es la única diferenciación entre grados, desde que se regresó de la pandemia el horario del receso también se asigna de acuerdo con los grados.

La comunidad educativa que conformó la Telesecundaria de Ecatepec en el ciclo escolar 2021-2022 consta de un director, ocho profesores, una psicóloga, una conserje, además de seis grupos (dos de primero, dos de segundo y dos de tercero), la población estudiantil es de 105 estudiantes, 66 hombres y 39 mujeres²¹.

²¹ La modalidad de la telesecundaria suele tener un porcentaje mayor de estudiantes hombres. A nivel nacional los porcentajes son de 49% de mujeres frente al 51.6% de hombres. En el Estado de México la tendencia es similar:

Una característica importante que considerar sobre la población estudiantil y que es relevante para la presente investigación es que más del 35% de su población presenta alguna barrera en el aprendizaje o alguna discapacidad. Esta situación demanda que el programa de USAER opere de manera fija en la escuela desde hace más de siete años.

Los grados más numerosos son primero y tercero con aproximadamente 20 estudiantes por grupo, segundo de secundaria es el grado con menos estudiantes, entre 12 y 14 estudiantes por grupo, esta disminución en la matrícula se puede explicar por los estragos de la pandemia en el abandono escolar.

Participantes

De todos los integrantes de la comunidad educativa, los participantes de la investigación tienen como principal característica que laboraron en Telesecundaria de Ecatepec durante el ciclo escolar 2021-2022. Este filtro permitió un acercamiento a las concepciones, prácticas, experiencias y testimonios de once personas que ocuparon un rol específico dentro del centro escolar en el periodo antes mencionado.

El primero fue el director que estuvo al frente de esa institución, un profesor y cinco profesoras titulares de grupos, una maestra que ocupó el lugar de orientación, el profesor de educación física quien realizó su prácticas profesionales en ese ciclo escolar, la psicóloga encargada del departamento de USAER, y por último, una informante que ha cumplido distintos roles dentro de la Telesecundaria de Ecatepec a lo largo de la historia de esta escuela, ha fungido como vecina, conserje de la escuela, madre de familia, actualmente es la presidente de la mesa directiva de las madres y los padres de familia, además de apoyar a la escuela con los trabajos de aseo.

49% de mujeres y 51% de hombres. En el caso de la telesecundaria esta diferencia se intensifica ya que el 62.9% de la población estudiantil es hombre y el 37.1% son mujeres.

La población estudiantil de cada modalidad de acuerdo con el sexo es un indicador interesante para estudiar, ya que, por ejemplo, los porcentajes más altos de mujeres los tiene la educación particular con un total de 288,839 mujeres y 286,303 de hombres a nivel nacional (para el Edo. de México la tendencia es similar). Otro indicador importante sobre este rubro es que en este nivel educativo la eficiencia terminal favorece a las mujeres con un 94.7% cuando los hombres tienen un 91.4%, caso concordante con el porcentaje de abandono escolar 2.0% para las mujeres y 2.8% para los hombres. Estos datos corresponden al Edo de México (SEP, 2022).

Al menos en las cifras antes expuestas es importante identificar cuáles son los factores implicados que hacen que este nivel, en apariencia, sea más complicado para los adolescentes hombres y porque en el caso de la localidad estudiada del municipio de Ecatepec, las opciones más segmentadas tienen más población varonil.

En la siguiente tabla se muestran las características de los once colaboradores de la investigación en seis rubros: la clave de identificación, sexo, edad, profesión, años de servicio en la docencia y años trabajando en la Telesecundaria de Ecatepec.

Es importante mencionar que la clave de identificación, es decir, la nomenclatura asignada a cada docente tiene la función de proteger la confidencialidad de las y los participantes y respetar el acuerdo de anonimato. En ese sentido, para diferenciar cada una de las entrevistas se recrean los roles de los colaboradores, no obstante, estos no corresponden al grupo o función que se desempeñó durante el tiempo observado.

Tabla: Características de participantes

Clave	Sexo	Edad	Profesión	Años de servicio en la docencia	Años trabajando en la escuela
1-A	Femenino	45 años	Psicóloga Educativa	25 años	16 años
1-B	Masculino	40 años	Normalista	29 años	7 años
2-A	Femenino	47 años	Psicóloga Educativa	24 años	20 años
2-B	Femenino	48 años	Docencia en tele-educación	25 años	25 años
3-A	Femenino	58 años	Pedagoga	31 años	30 años
3-B	Femenino	49 años	Normalista, especializada en español bachillerato	28 años	22 años
Orientadora	Femenino	40 años	Psicóloga Educativa	22 años	17 años

USAER	Femenino	32 años	Psicóloga	6 años	4 años
Educación física	Masculino	23 años	Maestro de Educación Física	3 meses	3 meses
Conserje/Madre de familia	Femenino	42 años	Trabajadora de limpieza y del hogar	22 años	22 años
Director	Masculino	29 años	Mtra. en educación con énfasis en tecnología	5 años	8 meses

La tabla anterior es un apoyo visual que permite identificar que el 73% de profesores que conforman la institución son mujeres y el 27% son hombres. La edad promedio del profesorado es de 41 años, en donde el más joven tiene 23 años y la más longeva 58 años. Otros dos datos interesantes son que el 60% del profesorado cuenta con más de 22 años de servicio en la docencia y que el 54.5% de los y las docentes tienen más de 15 años trabajando en la telesecundaria. En ese sentido, los datos de la edad y de la carrera docente hablan de una plantilla que además de una amplia experiencia, muestra estabilidad y permanencia en el centro escolar.

Por otra parte, el dato del tiempo colaborando en el plantel hace evidente que son profesores que han formado a la comunidad de esta zona²². Cabe resaltar, en términos de formación, que 36.3% tiene una formación en psicología educativa y el 27.2% son profesores egresados de las Escuelas Normales.

Para culminar la descripción de los colaboradores de la investigación es necesario precisar que ninguno de las y los profesores están familiarizados con las teorías de justicia social o con las características que estas teorías proponen para determinar una práctica docente receptiva o comprometida con la justicia social. La tarea de esta investigación es identificar si hay una familiaridad en la práctica.

²² Es importante recordar que la conformación de estas colonias del municipio de Ecatepec se efectuó durante la década de los años 70 y 80 y la creación de la escuela data del año de 1984.

Pasos de la investigación

En esta sección se describirán de manera puntual los pasos que se siguieron para desarrollar la investigación en los mejores términos.

El primer paso fue dar un seguimiento curricular a los planes de estudio de cada grado y asignatura relacionado con la justicia social. A pesar de que se hizo un seguimiento la dinámica de la telesecundaria no permitió que se realizara un rastreo a la presentación de los temas identificados. La razón es porque los maestros y maestras tienen mucha más flexibilidad en los tiempos para abordar temas, sea para profundizar en ellos, realizar actividades pendientes o llevar a cabo actividades o proyectos extras que les solicite la SEP.

Por lo cual, se consideró la dinámica real de la escuela y a partir de ella se adaptó el diseño de la investigación. Lo que es importante puntualizar es que el seguimiento de contenidos dio una base inicial para realizar las observaciones dentro de los salones de clase.

El segundo paso fue realizar las observaciones participantes dentro de los salones de clase. Ahora bien, para llevar a cabo la obtención de datos se estableció un horario para poder abarcar la práctica docente de las y los profesores titulares.

Durante los cinco meses que duró el trabajo de campo, se asistió a la Telesecundaria de Ecatepec tres veces a la semana durante toda la jornada escolar. Cada día se observó la práctica docente de dos profesores del mismo grado, salvo algunas excepciones en las que se realizaron eventos generales o se identificó una actividad que era relevante para la investigación.

Los eventos o actividades que se observaron de manera general fueron:

Eventos	Actividades o proyectos
• Kermés del día de la primavera. (Juntar fondos para pintar la escuela) • Día del estudiante. • Jornada de vacunación. (secretaría de Salud) • Consulta sobre la violencia. (Instituto Nacional Electoral) • Vinculación con la comunidad y demostración de lo aprendido • Fin de curso.	• Desarrollo del Proyecto de <i>Cambio mi escuela</i> • Desarrollo del proyecto del mural • Torneo de futbol mixto

Durante la observación participante dentro de los salones de clase se decidió ocupar una butaca junto a los estudiantes, esta estrategia permitió que la comunidad estudiantil se familiarizara con la presencia de la investigadora.

El instrumento de registro fue un diario de campo, para organizar la información se realizó un formato basado en las recomendaciones de Bertely (2007: 51). Este formato consideró datos como: maestro, grado, asignatura, descripción de la actividad, narración del día y un apartado especial que retomó las dimensiones de tratamiento de contenidos y práctica relacional²³.

El guion de las entrevistas se realizó a lo largo del trabajo de campo, al identificar la información y referencias generales y particulares que cada informante aportó para la investigación. Las once entrevistas semiestructuradas se realizaron en las últimas tres semanas del trabajo de campo.

La intención fue establecer secciones que permitieran guiar la conversación formal que dieran testimonio de la relación de la práctica docente con la justicia social. La primera sección de la entrevista retoma los datos generales de la entrevista; la segunda sección, los datos generales del entrevistado o entrevistada; la tercera sección corresponde a la formación y experiencia; la cuarta, se centró en cómo las y los profesores caracterizan el contexto dentro y fuera de la escuela. Las secciones quinta, sexta y séptima fueron centradas en las dimensiones de la práctica, la concepción que tienen las y los profesores del impacto que tienen su labor en el contexto donde ejercen la docencia, la práctica relacional con sus estudiantes y finalmente el tratamiento de contenidos escolares imbricados en la justicia social. En todas las entrevistas se respetó el guion, no obstante, se enfatizó en algunas particularidades de acuerdo con lo observado dentro del salón de clases.

Las entrevistas semiestructuradas se acordaron con el profesorado, tomando en cuenta la disponibilidad de cada maestra o maestro dentro de la jornada escolar. Por lo general, se ocupó el horario que cada grupo tenía asignado para educación física, En promedio, las entrevistas tuvieron una duración de 40 minutos.

Ahora bien, después de realizar una amplia descripción sobre el trabajo de campo, se pretende exponer el proceso para el análisis de datos recabados a lo largo de los cinco meses de observaciones y de realizar once entrevistas al personal que laboró dentro de la Telesecundaria de Ecatepec durante el ciclo escolar 2021-2022.

²³ En el anexo 2 se puede consultar el formato del diario de campo que se usó para realizar los registros de las observaciones

ANÁLISIS DE DATOS

El análisis de la información “consiste en organizar e interpretar la información resultante del trabajo de campo en aras de definir las líneas descriptivas y argumentativas” (Restrepo, 2018: 127).

En el caso de la presente investigación, este proceso que define las líneas descriptivas y argumentativas se planteó a través de una triangulación entre el entramado teórico especializado que caracteriza la práctica docente desde la mirada de la justicia social, los datos recabados en el trabajo empírico y el trabajo de análisis para identificar las categorías centrales coincidentes y complementarias entre lo teórico y lo empírico.

Para identificar las categorías coincidentes se apeló a una matriz de código cerrado en donde se realizaron algunas comparaciones en las que se identificó, de acuerdo con los planteamientos teóricos, qué prácticas docentes observadas en la Telesecundaria de Ecatepec eran concordantes con los planteamientos teóricos y cuáles no.

Por ejemplo, a partir de esta comparación, se pudo identificar que en el caso de la telesecundaria el currículum formal, expuesto en los planes y programas, que corresponde al tratamiento de contenidos no tenía tantas evidencias empíricas para analizar la práctica docente vinculada con la justicia social. En cambio, la práctica relacional, que considera al currículum vivido arrojó resultados mucho más sólidos para caracterizar las prácticas docentes en este centro escolar de acuerdo con las características teóricas.

En cuanto a las categorías complementarias que planteó una matriz de código abierto para identificar cuáles eran las prácticas docentes que no se consideran en el entramado teórico especializado pero que sí se podía relacionar con la justicia social.

Estas contribuciones fueron las que dieron paso a analizar la práctica docente frente a la injusticia social, ya que desde la narrativa de las y los profesores trabajar en el contexto de la Telesecundaria de Ecatepec se identifican una serie de necesidades cubiertas en un umbral mínimo con muchas carencias o en el peor de los casos con una inexistencia.

A continuación, se presenta una tabla que sintetiza las categorías centrales que guiaron el análisis de resultados y que permitieron argumentar los resultados obtenidos en la presente investigación.

Tabla de dimensiones de la práctica docente y las categorías centrales.

Dimensiones	Categorías centrales	
Concepción de justicia social	Referentes teóricos Liberal Estructural/ Compensatoria Crítica	Referentes empíricos Colectiva
Práctica relacional	Referentes teóricos ● Mostrar sensibilidad e interés por la diversidad cultural. ● Reconocer y potenciar subjetividades de sus estudiantes. ● Fomentar el respeto por los otros y entre pares. ● Retomar el contexto y la experiencia de los estudiantes. ● Ser sensible y visibilizar las necesidades de sus estudiantes. ● Fomentar la participación y el trabajo colaborativo.	Referentes empíricos ● Disposición para realizar trabajo en equipo con otros docentes. ● Realizar actividades que permitan a los estudiantes sentirse parte o conformar una comunidad escolar. ● Procurar que los estudiantes identifiquen al salón de clases o al centro escolar como lugar seguro. ● Trabajar un proyecto común ● Cuidar a las y los estudiantes.

Tratamiento de contenido	Referentes teóricos ● Retomar el contexto y la experiencia de los estudiantes. ● Dominio del contenido y manejar distintas fuentes. ● Abordar temas de opresión y de injusticia y justicia social. ● Fomentar la confrontación de ideas. ● Retomar contenido que dé una perspectiva de cambio a través de los movimientos y la participación ciudadana.	Referentes empíricos ● La importancia de la asignatura de Formación Cívica y Ética. ● La posibilidad de trabajar temas de justicia social de manera transversal o por proyectos. ● Identificar necesidades de la comunidad y aprovechar los programas.
---------------------------------	---	--

En el caso de las dimensiones de concepción de justicia y práctica relacional hay contribuciones que provienen del trabajo empírico. Por la parte del tratamiento de contenidos, la base del análisis se centró en lo expuesto en la literatura especializada. En el capítulo cuatro se desarrollan a profundidad los resultados de la triangulación que permitió el análisis de datos.

Se prosigue a presentar la parte de los resultados de la investigación, de tal manera que en el próximo capítulo se dará un acercamiento a las condiciones generales en las que las y los profesores de la Telesecundaria de Ecatepec ejercen su labor docente contextualizar su práctica y dimensionar sus posibilidades de intervención.

CAPÍTULO III: EDUCAR EN CONDICIONES DE (IN)JUSTICIA SOCIAL EN CONTEXTOS PRECARIZADOS

Al final del capítulo uno se expuso de manera general los tres factores que circunscriben al contexto de la Telesecundaria de Ecatepec (la crisis social, la segmentación educativa y el abandono institucional), además, se señaló y definió lo que significa educar en condiciones de injusticia social desde las heridas morales que propone Honneth en su teoría del reconocimiento.

Esta síntesis resulta necesaria porque en el presente capítulo se desarrolla y caracteriza desde la palabra de las y los profesores y cómo cada uno de estos factores se materializa en su práctica docente²⁴ en un lugar como la Telesecundaria de Ecatepec.

La organización del capítulo responde a la descripción y caracterización de los tres factores antes mencionados. En el apartado de la crisis social se aborda de manera breve la configuración de Ecatepec y la transformación que vive este municipio del Estado de México a raíz del modelo neoliberal, además, de identificar algunas de las implicaciones sociales que impactan de manera constante a su población. El segundo factor, la segmentación educativa, se refiere a la narración, por parte de la docencia, de lo que significa para su práctica acompañar la construcción de una escuela en una zona urbanizada con un alto nivel de marginalidad ubicada en la periferia/frontera de la Ciudad de México y el Estado de México. La tercera condición, el abandono institucional, que, en realidad, es un acercamiento a las situaciones actuales que exacerban las condiciones de precarización dentro de este centro educativo, se pone mayor énfasis en los comentarios que tienen la docencia respecto al papel que realizan las instituciones gubernamentales y familiares para que ellos y ellas desempeñen su práctica.

En el esquema de la página 42 se presentó el círculo que representa educar en condiciones de injusticia social en contextos precarizados, ahí se muestran los tres factores o esferas que en su interconexión e interrelación se propician una serie de dinámicas que rodean a la telesecundaria de Ecatepec.

²⁴ Hay que recordar que en el apartado metodológico se hizo mención que en promedio las y los profesores que laboran en este centro escolar llevan quince años ejerciendo su práctica en la telesecundaria de Ecatepec, muchas de ellas están desde que se creó la escuela. La trayectoria docente de más del 50% del profesorado es de 22 años. Esta situación les ha permitido conocer a profundidad el contexto que rodea al centro educativo y crecer junto a la comunidad para convertirse en las y los docentes de al menos dos generaciones familiares.

CRISIS SOCIAL

La primera condición que se identifica para educar en la (in)justicia social tiene un componente espacial, en ese orden de ideas, se retoman los planteamientos de la justicia social como un problema geográfico. Esta aseveración no es novedosa, pues desde 1973 el geógrafo David Harvey en su libro *Urbanismo y desigualdad social*, incorporó esta categoría proveniente de la filosofía moral, como un principio para resolver conflictos sociales relacionados con la creación de conjuntos territoriales basados en modelos socialmente desiguales. El término de justicia social ayudó al autor a establecer una serie de “formas de organización espacial que maximicen las posibilidades de las regiones menos afortunadas” (Harvey, 1973:113).

Ahora bien, la designación de regiones o zonas más o menos afortunadas responde a la creación de conjuntos territoriales basados en modelos socialmente injustos en donde el centro de desarrollo urbanizado, en este caso la CDMX, genera áreas periféricas que cumplen la función de ciudades dormitorio o suburbios. Sobre esa línea, se entiende la crisis social que encarna el municipio de Ecatepec de Morelos, ubicado en el Estado de México²⁵.

En ese sentido, para desarrollar el significado de esta crisis social a continuación se establecen las líneas de análisis que le dan estructura a este apartado. El primero lleva por nombre la construcción de una periferia en el que se establecen una serie de referentes históricos sobre la construcción de este municipio, el segundo y tercero recuperan dos principios que plantea Harvey para caracterizar el entorno de una zona, es decir, *la accesibilidad de oportunidades y de proximidad*.

Es importante anticipar que se retoman estos dos principios para caracterizar el municipio de Ecatepec en función de los testimonios de las y los maestros de la Telesecundaria y principalmente de la madre de familia que lleva aproximadamente treinta años viviendo en la zona.

²⁵ Una de las tesis que sostiene la presente investigación y que parte de los hallazgos del trabajo de campo dentro de la Telesecundaria en Ecatepec es que hay una serie de elementos y mecanismos concernientes al Estado neoliberal que desencadenan condiciones que perpetúan educar en condiciones de precarización. A lo largo de este capítulo se desarrollará esta idea.

La construcción de una periferia

Para abarcar el tema de la construcción de las periferias es importante subrayar las reconfiguraciones territoriales²⁶ de los últimos 70 años en relación con transiciones de los modelos económicos a nivel global, nacional y por supuesto, locales que modificaron considerablemente los distintos paisajes del municipio.

De tal manera que para entender tales procesos de urbanización es preciso, por una parte, hacer un breve recorrido de la conformación de este municipio y, por otra parte, abordar las implicaciones sociales que representan para su población vivir en este territorio.

Ecatepec tiene muchos rostros, algunos relacionados con raíces prehispánicas oriundos del lugar,²⁷ migrantes indígenas y campesinos u originarios de otras entidades federativas, principalmente de la CDMX²⁸.

Antes de 1950 Ecatepec se consideró una región agrícola y ganadera poblada por campesinos. Entre 1940 y 1970 el desarrollo económico que vivió el país, gracias al modelo de sustitución de importaciones, modificó el paisaje de Ecatepec. La razón: la promoción industrial y urbana; varias fábricas y compañías se instalaron en tierras mexiquenses como la compañía de Sosa de Texcoco y Sidermex.

Una de las primeras consecuencias de los procesos de industrialización fueron las primeras olas migratorias, que estuvieron representadas por obreros y trabajadores, fundamentalmente originarios de la CDMX que encontraron ofertas de trabajo y posibilidades de adquirir una vivienda a raíz de la creación de los primeros complejos y colonias habitacionales resultado de la concentración industrial.

Para finales de la década de 1970 muchas de las fábricas y empresas instaladas en la zona cerraron por la crisis económica que asedió la década de 1980 y que para la mayoría de América Latina representó una década perdida. En otras palabras, hubo un decrecimiento económico en la mayoría de los países de la región, incluyendo México.

En lo que respecta al municipio esta década abarcó un proceso de desindustrialización, una fase de transición que significó un reacomodo dentro del modelo económico del neoliberalismo (Bassols y Espinoza, 2011).

²⁶ Una de las características de Ecatepec es su pluralidad en el uso de suelo que va desde agrícolas-ganadero, industrial, habitacional y comercial.

²⁷ Según Araiza Diaz (2021) en 1898 el gobierno dio los primeros títulos de propiedad a favor de los habitantes de la zona.

²⁸ El censo realizado por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía señala que el 37.89% de la población que vive en Ecatepec proviene de la CDMX y el 21.37 de otros estados de la República. (INEGI, 2000).

En esta época también se ubica otra ola migratoria relacionadas con la crisis económica, muchos ciudadanos fueron desplazados a la periferia de la CDMX por los altos costos de vivienda, mientras que originarios de otro estado de la república encontraron en el municipio la posibilidad de labor en la capital del país y residir en el municipio a pesar de las condiciones limitadas (Araiza, 2021).

Otros acontecimientos como la explosión de la gasera de San Juan Ixhuatepec, en Tlalnepantla y el terremoto del 1985 incrementaron el número de desplazados. Para 1992 la transformación económica y territorial local tuvo otros cambios, en esta etapa se redujeron significativamente los terrenos de siembra dando paso a la instalación de nuevas colonias habitacionales.

Según una de las informantes, la madre de familia que participó en la investigación, en estos mismos años la gente que llegó empezó a fincar y a levantar casas en sus terrenos (Madre de familia, 2022). De tal forma que, muchas de las calles y avenidas aún no estaban pavimentadas o no contaban con los servicios necesarios.

Durante estos años también se modificó la principal actividad económica del municipio que pasó del sector industrial, al sector informal. El cierre, quiebra o reubicación de las fábricas llevó al desempleo a 50.000 personas, muchas de ellas habitantes de Ecatepec, quienes encontraron en el comercio, el comercio informal, el autoempleo o el transporte local²⁹ opciones de supervivencia económica (Araiza, 2021).

Ahora bien, esta transformación territorial significó para Ecatepec un reacomodo dentro del modelo económico neoliberal, descrito por una de las maestras de la telesecundaria de la siguiente manera.

es un contexto de muy bajos recursos, es un contexto violento, también es un contexto un tanto religioso en cuestión de San Judas y las fiestas patronales que se dan aquí en la colonia. (Maestra de USAER, 2022).

Esta inestabilidad trajo consecuencias para los pobladores principalmente en el ámbito económico, pero también en el social y cultural. Cabe precisar que Ecatepec es uno de los municipios más poblados de México³⁰ y como se mencionó anteriormente, tienen muchos

²⁹ Local público y particular con registro o sin registro.

³⁰ Para el censo del 2020 su población fue de 1,645,352 habitantes

rostros³¹. Esta configuración territorial ha instaurado una serie de condiciones que describen al municipio de Ecatepec o que le son comunes a las personas que habitan esta área del Estado de México.

A continuación, se retoman dos principios propuestos por Harvey (1973) para describir dichas condiciones, el primero es el principio de accesibilidad de oportunidades y el segundo el principio de proximidad

a) Principio accesibilidad de oportunidades

El primer principio que se retoma de Harvey para caracterizar el entorno de una zona hace referencia a la máxima ó mínima accesibilidad de oportunidades, es decir:

la accesibilidad a las oportunidades de trabajo, a los recursos y a los servicios sociales sólo puede ser obtenida pagando un precio, y este precio es comparado, en general, al costo de la distancia que hay que salvar, al tiempo utilizado en ello... Existen también problemas incluso más complicados, dado que el precio social que la gente debe pagar para tener acceso a ciertos servicios es algo que puede variar desde el simple costo directo del transporte al precio psicológico y emocional impuesto a un individuo que opone una intensa resistencia a hacer algo (Harvey, 1973: 53).

Debido a los procesos de urbanización Ecatepec cuenta con la mayoría de los servicios y bienes, pero como ya se ha mencionado en el capítulo uno, en la mayoría de los casos, bajo un umbral de lo mínimo. Esta situación genera que su relación con la Ciudad de México sea constante, principalmente a la accesibilidad de oportunidades como son empleo, entretenimiento, educación superior, y servicios de salud, etc. las cuales implican un costo significativo en términos de tiempo, distancia y economía.

En 1999 se creó la línea B del transporte colectivo Metro de la zona que conecta la frontera norte de la CDMX con los municipios de Nezahualcóyotl y Ecatepec de Morelos. Si bien esta obra acortó las distancias, recorrerla representa una gran dificultad por problemas de mantenimiento, inseguridad, aglomeraciones y los prolongados trayectos que la mayoría de los ecatepecenses tienen que recorrer para estudiar, trabajar, transitar, socializar y consumir en la CDMX.

³¹ Hacer una caracterización general del municipio de Ecatepec de Morelos es complicada, para evitar caer en esencialismo este trabajo se limitará a retomar las implicaciones de las colonias que rodean a la Telesecundaria de Ecatepec.

Dado que un elevado porcentaje de su población se traslada diariamente para realizar actividades esenciales en la Ciudad de México, el municipio se considera una ciudad dormitorio, pues sus habitantes salen muy temprano de casa y regresan a ella por la noche.

En promedio un habitante de este municipio invierte 51 minutos en el traslado del hogar al trabajo y el 31.4% tarda más de una hora en llegar a su empleo³². El periodista Ortega en su artículo *Ecatepec y de ningún lado: la población flotante de la Ciudad de México* retoma testimonios de los lugareños en los que afirman que “vivir en la periferia significa levantarse mucho antes de que las ciudades se activen” (Ortega, 2022 párr. 1).

En ese sentido, como afirman Harvey (1973) y Nästrom y Kalm (2015), este tránsito representa un desgaste físico y emocional para los habitantes del municipio,³³ que se traduce en una serie de problemáticas, particularmente relacionadas con las tareas de cuidado de las infancias y juventudes de la zona, porque estos largos trayectos merman el tiempo que los padres y/o madres de familia le pueden dedicar a sus hijos.

b) Principio de proximidad

Con lo que respecta a principio de proximidad que aporta Harvey, éste “tiene que ver con los efectos de estar junto a algo que la gente no utiliza directamente” (Harvey, 1973:54) pero tiene un costo por la cercanía de aquellas características del entorno, ya sea la contaminación del aire o el agua, la delincuencia, el ruido o el olor de una fábrica.

En esta zona de Ecatepec las y los maestros de la Telesecundaria identifican tres características esenciales próximas al entorno. El primero retoma las condiciones físicas que rodean a la escuela; el segundo las problemáticas de violencia y seguridad; el tercero y último, la falta de agua.

En cuanto a las condiciones que rodean a la escuela, las fuentes de información fueron las propias experiencias de transitar las calles que van de la estación Muzquiz a la escuela telesecundaria y algunos testimonios de las y los profesores.

³² La imposibilidad económica de pagar la renta en la ciudad de México, la pagan con el tiempo de vida que pasan en el transporte público.

³³ “Trasladarse a la Ciudad de México desde municipios conurbados como Ecatepec, Nezahualcóyotl, Naucalpan y Tlalnepantla conlleva un gasto económico, de tiempo y energía. Sin embargo, debido a la falta de opciones laborales y educativas, más de un millón seiscientos mil habitantes viajan desde el Estado de México todos los días, según datos de la última Encuesta Origen Destino en Hogares de la Zona Metropolitana del Valle de México” (Ortega, 2022).

Para iniciar, durante el trayecto por la avenida principal, se hace evidente que muchas de las casas funcionan como bodegas de PET o material para reciclar, en apariencia hay un comercio considerable de la industria del reciclaje. Esta escena se suma a un paisaje visual árido, en donde la flora está conformada principalmente por nopales y cactáceas. Sus áreas verdes en realidad son áreas llenas de tierra que en cualquier ventarrón convierten el escenario en una nube de polvo que reseca los labios y enceguece. En ese sentido, el viento y el abrasador sol son un personaje constante durante el día. En época de lluvias la protagonista es el agua, que convierte a las calles en ríos. Entre otros, los efectos de las inundaciones o algunas de las causas del profundo deterioro de los espacios públicos, especialmente de las vialidades y banquetas. Una de las maestras, que es vecina de la comunidad, comparte su experiencia al respecto.

“padecemos mucho... las lluvias, ahora lo que nos espera, se inundan las calles...hay demasiados baches. Hay calles que ni siquiera tienen pavimento. La gente tiene muy poca cultura de cuidado del ambiente, hay mucha gente que tira su basura en el camellón y ahí se acumula y se acumula”
(Maestra de USAER, 2022),

Por otra parte, referente a la violencia, la seguridad y la salud, las características del entorno en la que coinciden las y los profesores es que hay momentos en que se recrudecen los niveles de violencia. El contexto en general lo definen como una zona de alto índice de asaltos, robos, narcomenudeo y peleas entre pandillas.

Para la madre de familia, la inseguridad en la zona se incrementó a partir de 1990, cuando llegaron pobladores o desplazados que se instalaron, de manera legal e ilegal, en los terrenos de colonias cercanas a la escuela. A partir de ese momento comenzaron a escuchar experiencias de robo, por ejemplo, a casa habitación.

[En cuanto a la inseguridad] hay veces que esta zona está muy, muy pesada, muchos asaltos (...)
Llegó gente de otros lados y empezaron a aumentar los asaltos a casa habitación, feminicidios, asesinatos en la vía pública. [De tal manera que] la escuela está en una zona conflictiva, pero algunos estudiantes viven en zonas aún más violentas (Madre de familia, 2022).

Los y las maestras de la comunidad educativa concuerdan con que uno de los principales retos para ejercer su práctica son los altos niveles de inseguridad y violencia que rodea a la escuela. En las siguientes líneas se exponen algunos testimonios del profesorado.

Considero que el alumno vive en violencia, violencia en el hogar y violencia en la comunidad (Maestra de 1-A, 2022).

Pareciera que nosotros vivimos en un mundito (refiriéndose al interior de la escuela), pero allá afuera hay violencia (Maestra de 2-A, 2022).

Hay mucha violencia de pandillas (Maestra de 2-B, 2022)

Es un contexto muy difícil, hoy en día es una colonia que, si no eres alguien en la vida, pues terminas en la cárcel o muerto. Entonces, la Telesecundaria está en una colonia muy difícil (Maestro de Educación Física, 2022).

La seguridad en el transporte público es una cuestión particular en esta zona de Ecatepec, si bien combis, camiones y taxis son el medio de transporte que entra en las colonias, se vive con resignación al riesgo de un asalto³⁴.

Hay mucha delincuencia ¿eso repercute en la educación? pues sí, demasiado, porque desafortunadamente tenemos niños que sus papás se dedican a eso. Recuerdo mucho a un estudiante de uno de los terceros, su papá se dedica a asaltar a las combis y, de hecho, prácticamente como que encaminan al niño a hacer lo mismo (Director, 2022).

La problemática relacionada con la salud, que es visible en el trayecto del metro Muzquiz a la escuela es el alto consumo de inhalables. Esta situación es algo a lo que también se enfrenta la telesecundaria, así lo atestigua la entrevista de una de las maestras cuando se le pidió que caracterizará a la comunidad.

Es un ambiente de violencia de pandillas, de droga. Me ha tocado que los alumnos me digan -yo vendo monas de a 5 ...agarramos la estopa, la llenamos de la mona y las vendo en la fiesta, y ya si quieren más, pues ya son 5 pesos cada una. - Digo ¿en serio?, o sea, ya lo ven como algo normal (Maestra de 2-B, 2022).

La tercera y última característica en la que coinciden las y los profesores es el desabasto de agua en el municipio. Si bien, las ventajas de vivir en esta zona de Ecatepec es que cuentan con todos los servicios para la comunidad: transporte, luz, hospitales, tiendas departamentales

³⁴ En el 2022 hubo un repunte en los asaltos. En Ecatepec en el 2021 se denunciaron más de mil 300 robos, de los cuales, mil 117 se perpetraron en unidades de transporte colectivo y 192 en taxis (Dávila, 2022).

cercanas, el metro, pero lo que no hay es agua³⁵. “Desde hace siete o seis años padecer de agua, poco a poco empezó a disminuir, hasta que ahorita, no tenemos nada de agua, los vecinos tienen que pagar pipas para tener ese servicio” (Madre de familia, 2022).

en cuanto al agua si es un problema importante en todo el municipio de Ecatepec (Maestro de 1-B, 2022).

al gobierno municipal, que es el primero al que le toca, nos tienen abandonados en cuanto a cuestiones de agua y uno tiene que andar peleando por el agua y siento que no le están dando la importancia a ese tipo de situaciones sobre todo en pandemia que no nos debería de faltar el agua (Maestra de 3-B, 2022).

Las características antes narradas, describen, de una manera muy sucinta, los estragos de treinta años de políticas neoliberales que han conformado la creación de una periferia con limitada accesibilidad de oportunidades y una proximidad que fomenta una desarticulación social que se percibe y vive como una latente crisis social.

Luis Parra (2022), en su texto *Golondrinas: un barrio marginal del tamaño del mundo* plantea el escenario que encarnan muchas colonias de Ecatepec y de la CDMX, bajo una narrativa distópica. El autor afirma que el barrio marginal es el futuro del mundo. Se prevé que para el 2035 existan más personas viviendo en ciudades marginales que en el campo, esta situación tendría como consecuencia unas condiciones generalizadas de empobrecimiento, precarización, violencia e inseguridad.

En ese sentido, como afirma Parra ante este pronóstico desalentador “Ecatepec es la otredad; el espejo al que no queremos asomarnos”³⁶ (2022: párr. 5) porque es la personificación de la exclusión³⁷ de la que se quiere huir, pero esa evasión no será posible mientras se sigan perpetuando formas de gobernar a partir de la precarización, en donde los derechos humanos fundamentales se garantizan en un umbral de lo mínimo, como se expondrá en el próximo apartado, para tener una vida a medias (Lorey, 2016) (Araiza, 2021) y generar heridas morales

³⁵El municipio de Ecatepec vive una de sus peores crisis por desabasto de agua potable en años recientes; según cálculos del ayuntamiento, alrededor de 500 mil de los más de un millón 900 mil habitantes de la demarcación carecen del líquido o no lo reciben regularmente (Salinas, 2022).

³⁶ Se insiste en no estigmatizar Ecatepec, en su complejidad este municipio cuenta con muchos rostros y realidades, lo que es importante puntualizar, es que esas colonias marginales que se encuentran, no sólo en el municipio de Ecatepec de Morelos sino también en la CDMX o cualquier entidad federativa México, de la región y del mundo, alertan a mirar ese espejo que desde la visión de Davis (2014) vaticina un planeta de ciudades miseria.

³⁷ Bauman sostiene que en esta sociedad líquida que “alguien será excluido está fuera de discusión: la única cuestión es quién será y por tanto de lo que se trata no es de la abolición de la exclusión sino alejar la amenaza de expulsión de uno mismo hacia los otros (2010: 110).

(injusticia social) centradas en el desprecio y la desvalorización social como la estigmatización, la falta de respeto e injuria.

SEGMENTACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO

En el capítulo uno se plantearon las problemáticas de la telesecundaria y la justicia social. Para recordar, este vínculo se identifica en la conformación de sistemas educativos jerarquizados y segmentados en el que las diferencias entre las distintas modalidades responden a mecanismos o modelos que profundizan las desigualdades sociales y culturales que favorecen a grupos sociales con más recursos económicos y con patrones culturales hegemónicos.

Se retoman los planteamientos anteriores para visibilizar bajo qué estructuras sociales y económicas se originan las telesecundarias y resaltar que esta modalidad históricamente está asociada a la atención de poblaciones en condiciones desfavorables en un sistema educativo profundamente segmentado y jerarquizado.

Pero ¿qué ha significado para las y los maestros de la Telesecundaria de Ecatepec realizar sus prácticas docentes en un sistema educativo con estas características y particularmente en una de las modalidades menos beneficiadas de esta jerarquización? ¿Cuáles son las tensiones, retos y problemáticas a las que se enfrenta la docencia en este centro escolar?

Las y los profesores llegaron antes que la escuela

Las y los profesores llegaron primero a la comunidad antes de que se construyera la escuela. Así lo narra una madre de familia, que lleva más de 30 años viviendo en la zona. La gestión para construir la escuela comenzó en 1984, por parte de los vecinos que solicitaron al municipio una escuela secundaria para atender las necesidades educativas de sus hijos.

La razón fue que la comunidad no contaba con escuelas cercanas. La única forma que tenían los jóvenes para concluir la educación de este nivel era desplazándose largas distancias y eso implica tiempo y sobre todo gastos extra que algunos colonos que no podían costear.

Sí, porque aquí no había una escuela cerca. Entonces la comunidad necesitaba una escuela. Muchas veces por la economía, porque, pues, no tenemos para mandarlos lejos y, pues, si me pueden poner una escolita aquí (Madre de familia, 2022).

Como se ha mencionado anteriormente, estas colonias contaron con registro oficial entre la década del 50 y 70, en ese momento, a pesar de que contaban con luz, drenaje y agua, las calles no estaban pavimentadas, las casas estaban muy alejadas entre ellas y el transporte público no contaba con muchas alternativas. Sobre todo, la movilidad se complejizaba en tiempo de lluvias debido a la naturaleza del suelo, esta zona anteriormente era un pantanal. De tal forma, que para los vecinos era indispensable una escuela que pudiera albergar a los jóvenes que aún no habían cursado este nivel educativo.

[Los vecinos] hicieron gestión al municipio. El municipio, en ese entonces, mandó su cuadrilla para que vieran si era un buen terreno para poderla asentar [la escuela], porque, por lo que decían esta zona era como laguna. Entonces, para ver si sí podían asentar aquí la escuela, ya ve que mandan a los que le saben a todo esto. Fue todo un proceso, pero fue muy bueno, fue de gran apoyo el municipio en ese entonces (Madre de familia, 2022).

El proceso de la construcción de la escuela, al que se refiere la madre de familia, al parecer fue largo porque de inicio la escuela era sólo un terreno con un cuarto que fungía como la dirección, eso es lo que externa una de las maestras pioneras de esta escuela cuando se le preguntó sobre como recuerda la escuela en sus inicios.

No era una escuela, era un terreno que nada más tenía la dirección como el salón construido, nosotros muchos años trabajamos en las casas, no había pavimento aquí en la avenida y en toda la escuela era un lodazal cuando llovía. Entonces los padres de familia nos prestaban sus garajes para irnos a trabajar allá, nos llevábamos lo que antes era el pizarrón verde, no teníamos bancas, nos poníamos unos tabiquitos ahí, unas banquitas, unas tablitas para poder simular nuestras bancas y nos íbamos todos los compañeros. Éramos, no recuerdo si éramos seis grupos, pero nos íbamos a las casas de los muchachos y en el receso, nos veníamos para acá (Maestres 3-A, 2022).

De tal manera que primero llegaron los maestros a dar clases en los garajes de los estudiantes y después, poco a poco, se fue construyendo la escuela³⁸.

La construcción de la escuela alude a una pregunta que aún hoy acompaña a las responsabilidades de las instituciones educativas con respecto a la Telesecundaria de Ecatepec ¿Es suficiente con garantizar la presencia de los maestro y maestra para garantizar la educación de una comunidad?

³⁸ No se cuenta con el dato preciso sobre cuando los profesores comenzaron a dar clases dentro de la escuela, mientras que en las narraciones los maestros hablan de que la escuela se empezó a construir en 1984 según el sistema de información y gestión educativa está registrada en el año 1989.

Innovaciones tecno-educativas que no son acordes con las realidades de los estudiantes

Para la docencia de la telesecundaria de Ecatepec, la manifestación de la segmentación educativa se ha representado en una serie de innovación educativa que incorpora la tecnología al ámbito educativo en contextos profundamente precarizados. Esta situación trae como resultado una serie de contradicciones, en el sentido en el que no se consideran las condiciones económicas y sociales de los estudiantes ni de los centros educativos. Así lo manifiesta una maestra entrevistada.

Hoy parece que [la Telesecundaria] la descuartizaron ya no hay una red de EDUSAT que atienda esos horarios escolares y hoy, a veces, me da mucha tristeza con los niños porque les digo, miren ese es el audiovisual -ay, maestra, no lo pude ver porque no tenía datos- (Maestra de 2-A, 2022).

Desde el punto de vista de la profesora esta problemática se encarna en una contradicción, un juego de palabras, en donde la educación se pone al alcance de todos, pero en donde persisten niveles de agudas desigualdades sociales. De tal manera que esta contradicción vuelve inalcanzable los contenidos de la telesecundaria dispuestos en su canal de YouTube porque no todos los estudiantes cuentan con acceso a Internet o con una computadora.

La guía me dice hay que checar este recurso y lo veo una y otra vez. Lo tengo a mi alcance, pero yo docente que sí cuento con una computadora, que sí cuento con internet, que si cuento con un celular. A mí me beneficia para preparar mi clase con anticipación... para los estudiantes que tienen internet es una ventaja ... (Maestra de 2-A, 2022).

El hecho de que esta telesecundaria no cuente con la red EDUSAT³⁹ propicia que, ante las persistentes fallas de Internet dentro del centro escolar, el papel de las profesoras, los profesores y el libro de texto se pondere desde un lugar protagónico⁴⁰ en los procesos de enseñanza. La problemática se agudiza cuando en algunos ciclos escolares la SEP no le proporciona a esta telesecundaria los libros de textos.

³⁹ “La RED EDUSAT es un sistema de televisión con señal digital comprimida que se transmite vía satélite. Este sistema emplea el estándar internacional DVB-S con formato MPEG-2 para su digitalización, compresión y multicanalización en una sola señal. la red EDUSAT propone un sistema de comunicación unidireccional óptimo; ofrece comunicación directa entre dos puntos geográficamente distantes” (Aprende.mex, s.f. párr. 1).

⁴⁰ Como se explicó en el capítulo uno, la función de un maestro de telesecundaria no es dar clase frente a un grupo sino ser un apoyo en la ejecución de actividades que propone el maestro televisivo.

...hemos tenido años donde no tenemos libros (Maestra de 2-A, 2022).

proveerlos de los materiales que necesitan porque a veces no los hay. Entonces, a veces siento que por eso los chicos están un poquito estancados en sus conocimientos. No nos llegan los libros como deben de ser (Madre de familia, 2022).

En esa misma lógica también se ubica una situación relacionada con aspectos pedagógicos que es la falta de capacitación. El director comenta que, a pesar de que en este ciclo escolar se brindaron los materiales como libros y ciertos equipos, desde hace algunos años la Telesecundaria cuenta con un laboratorio portátil que les proporciona la SEP. No obstante, no se utiliza por falta de capacitación, hay que recordar que los y las profesores no son especialistas en ciencias experimentales, aun cuando dan las asignaturas, es necesaria una capacitación para que usen el material que les proporciona la institución educativa.

Esta situación muestra una dificultad propia de la modalidad de Telesecundaria, en la cual al profesor frente a grupo no se le reconoce institucionalmente su implicación real con el tratamiento de contenido.

Tener una relación particular con el gobierno

Con los años la escuela empezó a crecer, se construyeron los salones, se pidió mobiliario, se amplió el terreno destinado para ella, se acondicionaron espacios. De acuerdo con los testimonios de la profesora de 3-A y de la madre de familia, este crecimiento se dio a partir de la donación de algunas administraciones del municipio. Por ejemplo, el patio de terracería fue una donación del municipio.

Creo que lo donó el municipio la parte donde no está pavimentado, donde juegan ahora los chicos fútbol, porque nada más tenemos esa parte y como las telesecundarias le digo, son de poca población, son terrenos pequeños (Maestra 3-A, 2022).

Esta [escuela] era un poco más más chica, era más grande el espacio del kínder y la telesecundaria era más chica. Entonces, se hizo la gestión con el municipio para que donara ese pedazo, porque si no lo donaba iba a quedar como para el parque. Entonces se hizo la gestión y, pues sí nos respondieron y sí donaron ese espacio (Madre de familia, 2022).

La maestra de 2-B recuerda que la donación del terreno que amplió la escuela se dio a partir de la lucha de una excompañera maestra que gestionó mediante oficios y solicitudes con el municipio. De hecho, la relación del municipio, gobierno o partidos políticos con la telesecundaria de Ecatepec se ha basado en la donación. Durante el crecimiento o mantenimiento de la escuela se ha mantenido de manera latente. Así lo atestiguan algunas de las narraciones de las y los profesores.

Supongo que fue alguna donación, pero no recuerdo si fue algún partido, porque la mayoría de las cosas que hemos tenido ha sido por los partidos, por cambios de administración y han sido diferentes partidos, entonces no recuerdo, creo que fue de donación del gobierno (Maestra de 2.B, 2022).

El evento de clausura del fin de ciclo escolar muestra también esta forma de relacionarse. Una lona en medio del patio, frente al estrado, hacía mención a que un diputado del municipio era el padrino de la generación que concluyó sus estudios secundarios. De tal forma que, la recurrencia de las donaciones más que considerarse medidas compensatorias, apoyos gubernamentales o estrategias de focalización, corren el riesgo de caer en relaciones clientelares y/o de proselitismo político. Asumen como favores o dádivas los requerimientos y obligaciones que tiene el gobierno, es decir, se naturalizan relaciones tutelares de la gestión con las instituciones educativas de carácter público.

En el fondo, estas formas de relacionarse fomentan ciudadanías pasivas, manipulables y poco críticas, nada más y nada menos que en una institución que tiene la encomienda social de la formación ciudadana.

Relacionarse con la comunidad de una manera muy cercana

Desde la creación de la escuela, la relación de las y los docentes fue muy cercana con la comunidad, no sólo porque las condiciones requirieron que el profesorado diera clases en las casas de sus estudiantes. También porque en esos primeros años las y los maestros realizaron otras tareas más allá de la enseñanza, cuyo objetivo fue mantener y atraer a los jóvenes de la comunidad a la telesecundaria.

Íbamos a las casas a recuperar a los alumnos ... íbamos por esos niños ausentes, esos niños que manifestaban alguna problemática (Maestra 2-A, 2022).

Por ahí de 2000... nosotros teníamos la obligación de dar a conocer la escuela, entonces nosotros repartimos volantes, estábamos en los tianguis (Maestra de 2-B, 2022).

Este tipo de prácticas coinciden con las políticas que mediante la obligatoriedad buscaron universalizar el acceso a la educación secundaria a las y los jóvenes que estuvieran en edad de cursar este nivel educativo, aun cuando esa actividad requirió que el profesorado saliera de la escuela a las calles de la comunidad.

Esta práctica de solucionar contingencias representa dificultades para el profesorado en su día a día, pues enfrentan una serie de dificultades de carácter social que se presentan como urgentes y dejan en segundo plano las complicaciones relacionadas con el ámbito pedagógico.

Atender a una población estudiantil con estigmas sociales

Uno de los estigmas iniciales de la población estudiantil de la Telesecundaria de Ecatepec, que aún perdura, es el rezago educativo. En la época en la que se construyó la escuela, la maestra de 3-A tuvo grupos con 30 y 32 estudiantes y llegó a tener estudiantes de 20 años. Acorde con lo anterior, la maestra de 2-B afirma que la telesecundaria significó para muchos jóvenes, que excedían la edad de cursar la secundaria, una oportunidad de concluir su educación básica.⁴¹

Otro de los estigmas que merodea a la Telesecundaria es que a partir del 2000 la escuela Telesecundaria comenzó a disminuir su matrícula, dejó de ser la escuela que años atrás les brindó la única oportunidad a las juventudes de la zona para concluir con su educación secundaria y se empezó a asociar con la atención de estudiantes que por alguna razón no eran o no son aceptados en otras escuelas.

Cuando empezaron a conocer que existía una telesecundaria (les decíamos) -no te quedaste en tu escuela, pues ven y aquí te damos la oportunidad- Entonces se empezaron a anotar y a partir más o menos como del 2000, ya fue como empezaron a llegar de 11 y 12 años en primer grado y un poquito más de alumnos (Maestra de 2-B, 2022).

La gente tiene mala información sobre la telesecundaria “mala información” de catalogar al estudiante de la telesecundaria como el que nadie quiso y pues se fue para allá y siento que están

⁴¹ La maestra de 3-A explicó que ese número de estudiantes excedió las posibilidades para las que estaba planeada la Telesecundaria, que en sus reglas de operación requiere grupos de máximo 25 estudiantes.

mal informada la sociedad de pensar que aquí vienen los rechazados, los que no nadie quiso (...) Entonces me imagino que por eso catalogan al estudiante como el que ¡ay nadie lo quiso en otra escuela! ¡que se vaya a la telesecundaria!” (Madre de familia, 2022).

Para Axel Honneth (2010) la esfera de la valorización social es esencial para un reconocimiento sustentado en la justicia social. Sin embargo, los testimonios de los docentes plantean un reto fundamental ¿Cómo educar dentro de los parámetros de la justicia social a poblaciones con una gran herida moral de desprecio, desvalorización y con una carga considerable de estereotipos y prejuicios?

Responder a las demandas de la inclusión y el rendimiento escolar

En los últimos veinte años la escuela ha hecho frente a un reto considerable en el tema de la inclusión, específicamente a partir de la llegada de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER). Esta unidad opera de manera fija en la escuela desde hace más de siete años.

Cuando llegó USAER nos dijeron que iban a estar cierto tiempo para preparar a la planta docente para atender a los niños con capacidades diferentes. Recuerdo que eran cinco años, pero esos cinco años ya se extendieron muchísimo y se quedaron de manera permanente debido a que las circunstancias de la escuela así lo requieren (maestra de 3-A).

La llegada de USAER a la Telesecundaria de Ecatepec se dio por una solicitud de los mismos docentes, la causa fue el alto índice de estudiantes con alguna dificultad en el aprendizaje, discapacidades múltiples, intelectuales, motrices, incluso con condiciones auditivas y visuales.

...cuando me incorporo a trabajar a esta escuela, ya teníamos muchos niños con discapacidades, que atendíamos nosotros como maestros, sobre todo en esos años me llamaba la atención porque había mucha gente sordomuda (Maestra 3-B, 2022).

Empero, en los últimos años la población de necesidades especiales ha aumentado considerablemente y las y los profesores prevén que esta situación crezca.

...va a llegar el momento en el que todo el grupo tenga una condición, por lo mismo que le comento, del contexto en el que vivimos, mucha droga, hay mamás embarazadas que se drogan (Maestra 1-A, 2022).

Si bien, las condiciones de contexto puede ser un factor que influye en el aumento de la población con alguna dificultad en el aprendizaje, lo cierto es que la Telesecundaria de Ecatepec es identificada en la comunidad como la mejor opción por las mismas características de la modalidad: un maestro único por grupo, que da seguimiento y acompaña de una manera más cercana a la formación de sus estudiantes que así lo requieren y desde luego, el apoyo de USAER. Incluso las demás primarias y secundarias cercanas recomiendan esa opción para atender a la población con alguna discapacidad.

... a partir que se enteraron de que la escuela contaba con USAER, se difundió y entonces la buscaron más (Maestra de 2-A,2022).

...si el niño tiene problemitas, alguna condición, vete a la telesecundaria (Maestra de 1-A, 2022).

Lamentablemente, hoy ha crecido mucho la población con necesidades especiales, no sé si porque se corre la voz y les damos cabida porque no en todas las escuelas. Vienen muchos niños con discapacidad [que dicen] -es que en “En La sentimientos no me lo aceptan”⁴²-. O sea, hay exclusión por parte de otras instituciones, que inclusive les dicen vaya llévelo a la telesecundaria, cuando deberían, creo yo, también darles esa oportunidad y que trabajen con ellos, pero creo que no ha cambiado mucho esa parte (Maestra de 3-B, 2022).

El tema de la exclusión educativa por parte de otras instituciones que enuncia la profesora de 3-B, advierte que la segmentación educativa jerarquizada, no sólo responde a generar ghettos educativos las características socioeconómicas de las y los estudiantes (Dubet, 2006). La inercia de segmentar y jerarquizar la población, también se manifiesta en concentrar estudiantes con barreras de aprendizaje en un mismo centro escolar.

muchos chicos tendrían que ser aceptados en una escuela general o en una escuela técnica, por la inclusión, pero no lo están haciendo, lo que hacen las mismas maestras de USAER es que los envían directamente, los canalizan con nosotros. Entonces esa parte se ha visto muy pronunciada últimamente, a partir de ese tiempo de que USAER se integró a nuestra escuela (Orientadora, 2022).

⁴² Expresión que hace alusión a una escuela alemana

en una reunión el subdirector regional donde ellos mencionan eso, de que debemos ser inclusivos, debemos de dejar a todos los alumnos, y yo mencionaba, eso lo tenemos que hacer porque las otras escuelas no lo permiten, por qué esas escuelas nos los mandan a nosotros, o sea, como que llega un alumno con alguna discapacidad a una técnica y le dicen no, es que yo no te lo puedo atender, mándalo a la Telesecundaria, entonces, nosotros obviamente los aceptamos sin ningún problema (Director, 2022).

La gran disyuntiva es que la misma escuela, en este caso la Telesecundaria, que se establece como escuela inclusiva dentro de la comunidad de esa zona de Ecatepec, no cuenta con la infraestructura necesaria para atender a esta población.

Tan sólo la infraestructura, consideró que, si tenemos una infraestructura accesible para que se pueda utilizar para todo tipo de alumno, pero pues si hace falta, hace mucha falta dinero para poder atender ese tipo de alumnos en nuestra institución (Director, 2022).

Pero la infraestructura no es la principal problemática que reportan las y los maestros de la telesecundaria por el alto porcentaje de población que atienden con alguna discapacidad o alguna barrera de aprendizaje.

Esta situación trajo como resultado que la escuela se identifique con una escuela inclusiva que atiende prioritariamente a población con alguna barrera de aprendizaje o discapacidad. Esta transformación para algunos profesores también significa la pérdida de reconocimiento y prestigio que caracterizó en los primeros años a la Telesecundaria de Ecatepec.

La escuela al principio, cuando empezó a construirse tenía muy buena fama, tenía prestigio dentro de la comunidad, pero se presentaron ciertas circunstancias, que se llegó a pensar que la escuela era para niños especiales, niños con capacidades diferentes. Entonces al tener los vecinos esas ideas, de que era una escuela especial, fuimos perdiendo mucha población estudiantil y nos llegaban muchos niños con capacidades diferentes, sabiendo que telesecundaria no es una escuela especial, es una modalidad diferente, pero no es una escuela especial (Maestra de 3-A, 2022).

Otras dificultades que se relacionan con la anterior son las exigencias del rendimiento escolar a partir de indicadores estandarizados que merman el reconocimiento de la escuela en términos académicos y con ella, también el trabajo de las y los maestros.

...nos genera problemas, claro que sí, tan sólo en lo que es el nivel académico, porque ellos no van a avanzar de la misma manera que un alumno regular, y eso, pues nos ha bajado mucho la

calificación como escuela, como a nivel zona, de hecho, nosotros como escuela estamos focalizados⁴³, porque nuestro promedio es muy bajo y esto debido a estos alumnos que no están en el mismo nivel (Director, 2022).

tenemos que hacer muchas adaptaciones porque los alumnos no logran los aprendizajes que se requieren, ese es un gran problema, nosotros somos evaluados como una escuela general, como una escuela técnica, porque nosotros somos una escuela normal, porque luego nos dicen que no somos “normales” (Orientadora, 2022).

Ante los nulos o mínimos logros educativos que, desde los estándares nacionales de calidad educativo, ha obtenido la Telesecundaria de Ecatepec; la mayoría de los y las docentes de la institución han optado por concentrarse en potenciar al máximo los aprendizajes de sus estudiantes.

...el potencial que él tenga, desarrollar lo más que se pueda hacer. Para lo que nosotros decimos tu 100, a lo mejor para él va a ser 50% (Maestro de 2-A, 2022).

Seguir trabajando (...) darles una buena educación a los alumnos hasta dónde están nuestras posibilidades, con la discapacidad que traigan, pues tendremos que atenderlo de la mejor manera (Orientadora, 2022).

La tensión entre la inclusión y el rendimiento escolar es una de las principales exigencias que enfrenta el profesorado de la Telesecundaria de Ecatepec, pero esa tensión posiblemente devela que las supuestas dificultades psicoeducativas y cognitivas del estudiantado en el fondo corresponde a problemáticas de carácter socio-pedagógico. Es decir, hay una intervención inadecuada a nivel macro que probablemente psicologiza las situaciones de marginalidad al basarse en análisis que tiene como centro a las personas individualmente, sin considerar las condiciones y estructuras sociales como los contextos políticos, económicos, culturales y familiares (Torres, 2012).

⁴³“El concepto de focalización alude a dos aspectos básicos: La reducción del gasto en servicios universalistas y el enfoque selectivo de beneficiarios, con una perspectiva de exclusión a la universalidad, considerándose un elemento indispensable en el diseño de programas públicos y en el logro de la mayor eficiencia posible en la asignación de recursos” (Bracho, T. y Mendieta, G. 2006: 8). La focalización de una escuela debería implicar un acompañamiento técnico administrativo y financiero, que en el caso de la Telesecundaria de Ecatepec no existe.

Educar en la simulación

Uno de los retos que encara la comunidad escolar es subir su rendimiento a partir de evidencias reales que consideren los esfuerzos tanto de las y los docentes como de las y los estudiantes.

...Ha bajado nuestro promedio, pues, igual, incrementarlo, pero no el hecho de -¡ah! Voy a incrementarlo y voy a maquillar calificaciones- no, sino porque, si voy a elevarlo es porque voy a atender a un alumno con una discapacidad, pero pues voy a tratar de que ese niño avance o esa niña avance en su educación. Yo sé que a lo mejor los alumnos no van a salir con los perfiles deseados, pero bueno, por lo menos avanzaremos un poquito (Director, 2022).

No obstante, pese a los grandes esfuerzos de la comunidad escolar por mejorar el rendimiento de los estudiantes, las exigencias de las instituciones educativas que optan por priorizar los resultados fomentan la simulación.

Vivimos en la simulación y es una simulación obligada, a veces no es ni siquiera por nosotros los que estamos abajo, sino de arriba hacia abajo viene una presión, presión, presión y pues hay que empezar a ponerle maquillaje y todas las cosas para que no se vea tan mal y ese es un problema delicado cuando vienen evaluaciones a nivel mundial (Maestra de 3-B, 2022).

Para recapitular, en este apartado se presentaron siete elementos que retratan lo que implica para las y los maestros de la Telesecundaria de Ecatepec formar parte de un sistema educativo público profundamente segmentado y jerarquizado. Lo grave es que estas condiciones ejercen un nivel de desposesión del derecho a la educación, que atenta contra la esfera jurídica de la teoría del reconocimiento que propone Honneth (2010). Este nivel de desposesión de derechos que enfrenta el centro escolar y la práctica docente coloca a la comunidad estudiantil en una serie de condiciones de menoscabo, exclusión, marginación, discriminación y menosprecio; producto del prolijo abandono institucional, que simboliza en su máxima expresión lo que significa educar en condiciones de (in)justicia social.

ABANDONO INSTITUCIONAL

En el apartado anterior se abordó cómo la falta de recursos tecnológicos con uso educativo, cómo la falta de televisiones, la cancelación de la transmisión de EDUSAT, la falta de Internet o la carencia de los libros de texto merman el desarrollo académico de los

estudiantes de esta escuela e intensifican los procesos de segmentación educativa y de precarización. Empero, el abandono institucional abarca distintas aristas y en su cúmulo también profundiza la diferenciación jerarquizada del sistema educativo.

Las instituciones gubernamentales y educativas

De acuerdo con la experiencia de la Telesecundaria de Ecatepec el liderazgo del director y la participación de las y los docentes no encuentran un respaldo en las instituciones gubernamentales y educativas para satisfacer necesidades que exceden a las posibilidades de la misma comunidad escolar; incluso cuando se solicitan apoyos puntuales. De esta manera lo externa el siguiente testimonio.

Empiezo a meter oficio y nada, no me dan agua; metimos el proyecto para el techumbre, no nos dan respuesta, simplemente nos dan largas; metimos el proyecto *Somos el cambio* para la pintura, no nos apoyaron (Director, 2022).

La negativa o nula respuesta por parte de las instituciones de gobierno y educativas generó, por una parte, un evidente abandono en el mantenimiento de la escuela en cuestión y por la otra, suscitó en el profesorado la sensación de abandono institucional. Así lo muestran los testimonios del profesorado.

...es una escuela abandonada por las instituciones gubernamentales, a duras penas te mandan una pipa de agua, no te mandan mobiliario, es más, se llegó a decir que ¿Y esa escuela dónde está? ¿Y la telesecundaria a poco existe? Somos un nivel, una modalidad abandonada y específicamente una escuela abandonada (Maestra de 1-A, 2022).

[Es] delicada esta situación en la que vivimos y el abandono de los gobiernos en muchas cuestiones de insumos o de bienes de primera necesidad (Maestra de 3-B, 2022).

...creo que la SEP tendría que involucrarse más para proveerlos de los materiales que se necesitan (Madre de familia, 2022).

El abandono institucional dentro de las instalaciones de la Telesecundaria es visible, principalmente en la fachada de la escuela. El avanzado deterioro de la pintura de los exteriores delata los estragos del tiempo. Al entrar al recinto, las paredes pintadas de blanco con verde agua se muestran decoloradas, agrietadas y resquebrajadas; las puertas de los salones en

algunos casos se encuentran oxidadas y muestran la evidencia de las distintas capas de pintura que les han dado color. Pese al intenso sol que se refleja en el asfalto del patio la escuela se ve lúgubre. No hay áreas verdes, en la parte trasera hay un gran patio de terracería que muestra de fondo una nube de polvo que enmarca el contorno de la escuela.

En algunos rincones de la escuela se encuentra cascajo, basura, fierros oxidados, maleza crecida, material de construcción, laminas, estructuras de ventanas, hasta un excusado abandonado y un monto de mobiliario inservible, olvidado a espaldas de los salones o en el mismo patio.

Cuando uno se adentra en los salones de clase y en la historia de la escuela se percata de que el abandono institucional lleva instalado muchos años en la memoria de las y los profesores.

Llegaron esas bancas nuevas hace 22 años y no nos han cambiado el mobiliario. Por eso trato de cuidarlas, todos los días antes de irnos las lavamos, si se le cae el tornillo, pónselo. Porque es difícil que la SEP nos dé ese tipo de materiales (Maestra de 3-B, 2022).

Este ciclo escolar, ante la ausencia del personal de limpieza, una madre de familia realiza esa tarea; cada estudiante aporta semanalmente \$10.00, aunque no siempre los pagan. Anteriormente se solventó esta necesidad a partir de intercambiar los trabajos de aseo por permitir habitar dentro de la escuela a la madre de familia y conserje.

la cuestión de la limpieza los mismos alumnos o los padres de familia hacen una colecta de dinero cada principio de semana y es lo que se le paga a la persona de aseo y ellos mismos también le entran a la cuestión del aseo y mantenimiento de la escuela, porque no, en ese sentido, la SEP no da apoyo (Maestra de USAER, 2022).

Una situación relacionada con las características del entorno que rodea a la escuela y que se ha agudizado en los últimos años es la falta de agua. Actualmente, la forma de abastecerse es a partir de las pipas de agua que la dirección solicita al municipio a través de Servicio del Agua Potable Alcantarillado y Saneamiento de Ecatepec de Morelos o de la Comisión del Agua del Estado de México. No obstante, a la dirección escolar cada vez le es más complicado recibir una respuesta satisfactoria.

En cuanto al Gobierno, por ejemplo, insumos al gobierno municipal, que es el primero al que le toca, nos tienen abandonados en cuanto a cuestiones de agua y uno tiene que andar peleando por el

agua y siento que no le están dando la importancia a ese tipo de situaciones, sobre todo en pandemia (Maestra 3-B, 2022).

Después de describir las situaciones de abandono por la que atraviesa la escuela desde hace muchos años, el tema de gestión escolar tiene relevancia cuando, en el ciclo escolar 2021-2022, llegó a la Telesecundaria un oficio de la SEP en el que se le exige a la dirección inscribir un proyecto que le permita a la escuela participar en la convocatoria de la metodología *Somos el cambio*. *Somos el cambio* es un proyecto de emprendimiento social que a partir de una metodología relacionada con la gestión escolar invita a las escuelas públicas y privadas a desarrollar proyectos que impacten de manera positiva a sus escuelas y comunidades. Con el apoyo de la Secretaría de Educación Pública (SEP) lanza una convocatoria a escala nacional.

Es importante mencionar que esta metodología tiene como patrocinadores y aliados empresas del sector privado; *Somos el cambio* no colabora con dinero o insumos para que las escuelas realicen mejoras, solamente otorga premios a las escuelas seleccionadas como kits de premiación, talleres de origami, visitas a partidos de fútbol o asistir a la premiación en un programa de televisión.

En el caso de la Telesecundaria de Ecatepec el proyecto con el que se participó fue el mejoramiento de sus instalaciones. Tras un diagnóstico se consideró que.

Después de las secuelas de la pandemia, de estas escuelas abandonadas, creo que lo urgente y lo necesario era la rehabilitación de la escuela. Entonces dijimos que con una pintura creo que sería suficiente, por eso se decidió pintar la escuela. Vamos a mejorarla, por lo menos la vista, que podamos estar tranquilos, felices (Director, 2022).

La encargada del proyecto fue la Maestra de 3-A, que es la persona con más antigüedad dentro de la institución educativa. Ella relata lo que significó.

El proyecto que me tocó de *Somos el cambio* fue un proyecto muy pesado, pero fue un proyecto muy satisfactorio porque nuestra escuela necesitaba mucho cambio. Necesitaba un trabajo arduo porque por la pandemia, más todos los años que lo dejamos sin dar un mantenimiento, veíamos nuestra escuela fea y decía -estoy trabajando en ese lugar tantos años y no he hecho nada por ella-. Entonces cuando me dijeron te toca este el proyecto de hacemos el cambio y vi mi escuela en tan mal estado, fue ese, que es visible a ojos de los chicos, de los padres de familia y de la misma comunidad; me deja muy satisfecha (Maestra de 3-A, 2022).

A pesar de que *Somos el cambio* puede recibir donaciones de cualquier particular dentro de su página de internet, el financiamiento para que los proyectos de las escuelas se lleven a cabo corre por cuenta de cada centro escolar participante.

En este punto, es donde se desplaza la responsabilidad de las instancias gubernamentales por el del mejoramiento y mantenimiento de la escuela a la misma comunidad educativa. Este abandono institucional deja a las y los profesores a la deriva para satisfacer las necesidades de su centro escolar, también deja a su criterio y voluntad hasta donde se quieren involucrar.

En este proyecto tuvimos problemas... Como la escuela llegó de una pandemia no tenía fondos, los padres de familia no tenían tampoco para dar la cooperación voluntaria que se pide a principio de año. Entonces no había fondos, entonces dije - ¿Qué hago? Si me pongo a buscar con empresas, va a ser un camino muy largo. Entonces dije, ¿qué hago?, vamos a vender. Entonces con la venta de productos, donde el apoyo de los chicos de mi grupo fue muy bueno porque la venta la hacían ellos, yo traía las cosas y todo lo demás, ya cuando se tuvo los fondos se compró la pintura. Ahora empezamos a organizar a toda la escuela para que nos vinieran a apoyar. También fue muy pesada y la participación que tuvimos de unos padres nos ayudó a sacar adelante el proyecto, pero quienes más apoyaron fueron los chicos de nuestra escuela, de todos los grados y de todos los grupos (Maestra de 3-A, 2022).

Esto representó un cambio significativo por el esfuerzo, principalmente de las y los profesores, estudiantes y algunos padres y madres de familias. Esta afirmación es verdad no sólo con el proyecto de *Somos el cambio* sino a lo largo de la historia de la Telesecundaria de Ecatepec.

Todo ha sido por apoyo de los padres que sí apoyan y de los docentes, definitivamente no las instituciones ni siquiera creo que sepan que existimos (Maestra 1-A, 2022)

Lo poco o mucho que se va logrando es también gracias a la participación de los propios niños o de algunos papás, porque también hay papás que sí colaboran; son los menos, pero esos son los que nos permiten un logro (Maestra de 3-B, 2022).

El abandono por parte del gobierno y las instituciones educativas ha generado una brecha considerable entre la Telesecundaria de Ecatepec y otras escuelas públicas que también brindan este mismo nivel educativo. De tal manera que, la diferenciación entre modalidades y zonas geográficas, tipo de población y tipo de financiamiento, hace un combo que intensifica la

segmentación y jerarquización de nivel educativo básico como el de la secundaria que, en el ideal, tendría que ser de los más igualitarios.

Por tal motivo, para Ducoing (2017) la obligatoriedad y la universalización son estrategias demagógicas, además, los procesos de inclusión que se basan en el esquema de igualdad de oportunidades meritocráticas no cumplen con los componentes suficientes para garantizar una justicia social con un enfoque de distribución, reconocimiento y participación. En su contraparte, este tipo de política educativa encubren y profundizan mecanismos de desigualdad y principalmente de estigmatización social.

La institución familiar

La intención de este apartado no es contraponer a los padres y madres de la telesecundaria con la docencia, por el contrario, en muchos momentos del trabajo de campo se observó la participación de algunos padres, madres, familiares y vecinos. Su apoyo fue fundamental para hacer frente a las distintas problemáticas que atravesó el centro educativo en el periodo de observación: ya sea apoyo económico, mano de obra, apoyo moral o contención.

⁴⁴ También hay testimonios por parte de profesorado que reconoce y agradece el apoyo de las familias.

se realizaron cuatro faenas buenas y pues afortunadamente tuvimos respuesta, no del todo, como en todas las escuelas, no tenemos la participación del 100% de los papas, pero pues un 70% sí, sí venía para hacer las faenas (...) [Afortunadamente], tenemos muchos que si les gusta participar y que se preocupan por la educación de sus hijos y por lo menos del espacio en donde van a estar (Director, 2022)

La mayoría del profesorado coincide que en todo grupo hay madres y padres que siempre apoyan, lamentablemente no siempre son la mayoría.

es una gran ventaja el que los padres de familia te apoyen, te den el respaldo (Orientadora, 2022).

⁴⁴Por ejemplo, se hizo una cooperación para comprar la bomba, se organizaron los grupos para realizar la kermes que recabó fondos para comprar la pintura del proyecto de *Somos el cambio*. En la primera faena para regresar a la escuela, después de un año donde el centro escolar no recibió ningún tipo de mantenimiento; los primeros días de faenas para realizar el proyecto de *Somos el cambio* algunos familiares se presentaron para apoyar; el día de vinculación con la comunidad padres y madres de familia se sumaron a los esfuerzos de estudiantes y profesores para pintar la fachada de la escuela y sembrar algunos árboles alrededor de la escuela.

también hay papás que sí colaboran son los menos; por ejemplo, de aquí de mi salón, yo creo que este ciclo escolar yo puedo contar con cinco personas incondicionales esas cinco son las que nos permiten un logro (Maestra de 3-B, 2022).

Ahora bien, desde la percepción y experiencia del profesorado, la escuela cuenta con escaso apoyo o poca participación por parte de los padres y madres de familia. Esta situación genera una dinámica particular en la escuela y en la práctica docente que pone de manifiesto una serie de problemáticas sociales que no son ajenas a las condiciones familiares de la comunidad estudiantil.

Hay mucha desintegración familiar y eso es uno de los principales factores que afecta emocionalmente a nuestros alumnos (Maestro 1-B, 2022).

Es una comunidad conflictiva, de familias desintegradas, muchas adicciones, niños desinteresados por los estudios, padres desinteresados por los hijos. Es una comunidad muy difícil (...) aún con todo lo que tenemos de negativo dentro de la institución y fuera de la institución (...) uno como maestro ha tratado de sacarlos adelante con o sin el apoyo de los padres de familia (Maestra de 3-A).

La mayoría de las familias son familias desintegradas, aquí en la escuela, se da mucho que hay chicos que viven con la abuela, con la tía, con la madrina o el padrino, o que viven solamente con la mamá o solamente con el papá (Maestra 3-B, 2022).

Si bien, esta investigación no tiene como objetivo caracterizar a las familias de la Telesecundaria de Ecatepec. Lo que muestran estos testimonios es que para las y los docentes de este centro escolar es difícil identificar la figura responsable del cuidado, afecto y autoridad de algunos de sus estudiantes.

Padres de familia tienen tantas problemáticas, familias numerosas, el padre de familia no trabaja o está ausente, la madre de familia es el sostén de la casa, no vienen a la escuela porque les descuentan el día (Maestra 3-A, 2022).

te das cuenta de que vienen de padres que les va difícil en la chamba, mamá y papá tienen que trabajar o padres separados, donde no tienen tiempo para los chicos. Por eso no vienen a la escuela los papás. Donde son niños abandonados, todo el día y a ver cómo te va (Maestra de USAER, 2022).

Los papás siempre han manifestado esta parte de -trabajo para darles de comer o me dedico a cuidarlos- son papás que no han sabido combinar el trabajo con la responsabilidad de ser padre (Maestra de 3-B).

En la sección de crisis social, se desarrollaron los aspectos relacionados con la conformación de una periferia y la accesibilidad de oportunidades con las que cuenta el municipio de Ecatepec, en ella se abordó el costo que significa para los lugareños habitar en una ciudad dormitorio. Es importante retomar estas características del entorno para dimensionar las problemáticas a las que se enfrentan principalmente los jóvenes de la zona con padres o madres de familia que posiblemente pasan entre diez o doce horas fuera de casa, al considerar el tiempo de traslado y la jornada laboral. Inevitablemente esta situación repercute en las dinámicas escolares a las que el profesorado también tiene que hacer frente.

Otra de las razones que identifican las y los profesores es el desinterés y apatía en donde deliberadamente las madres y padres de familia no se vinculan con la escuela, las razones son diversas. A continuación, se enuncian algunas de ellas

sus papás no estudiaron y a lo mejor tienen un empleo que los absorbe mucho (Orientadora, 2022).

...aquí los padres de familia ven a la escuela como guardería, como una forma de que el chico esté en un lugar seguro, nada más. Ellos ven a la escuela como para que mi hijo no esté sólo en la casa, para que mi hijo no esté en la calle (Maestra de 1-A, 2022).

Los padres no se involucran tanto... Siento que los padres vienen y dejan al hijo o la hija y [dicen] ya no me molestes (Madre de familia, 2022).

Encuentro que [este abandono] tiene que ver también con la edad de los papás, cada vez son más jóvenes, y son muy permisivos. Desde mi punto de vista, todo les permiten y todo quieren suplir con cuestiones económicas, si bien les va, porque a veces ni siquiera es suplir la atención con una cuestión económica, simplemente es dejarlos crecer solos (Maestra de 3-B, 2022).

Estas condiciones de algunas familias hacen que las y los docentes tengan una percepción generalizada de que los jóvenes que pertenecen a su comunidad escolar se encuentran en condiciones de abandono familiar.

La mayoría de los chicos están desatendidos. Por eso se les da mucho la vagancia, o sea, prácticamente están solos en casa (Maestra 3-B, 2022).

Hay muchos padres que abandonan demasiado a sus hijos y eso trae consecuencias, le digo la escuela, hasta donde podamos nosotros, se ayuda, pero también nosotros luego a veces estamos atados de manos (Maestra de 2-B, 2022).

Sí, los chicos están muy abandonados. Yo sé que a lo mejor sí hay carencias económicas, pero hay veces que compran otras cosas y a lo mejor no le compran el uniforme, por dar un ejemplo, porque hasta el lunch, no lo traen, no les dan dinero, los dejan sin comer, los mandan así, sin desayunar (Maestra 3-B, 2022).

...la familia no ha sido esa institución de protección de los hijos, no, sino al contrario, pues ahí van, creciendo como sea (Maestra de 3-B, 2022).

El abandono institucional por parte de la familia tiene trascendencia para la práctica docente en entornos precarios porque desde la perspectiva de justicia social basada en el reconocimiento, particularmente la que propone Honneth (2010), la esfera de los afectos que se establecen en las relaciones primarias prioriza los vínculos afectivos, la seguridad y la protección de las adolescencias. Todos estos elementos son primordiales para el desarrollo de la confianza y de la autoestima en las primeras edades de crecimiento.

En cambio, cuando la herida moral o injusticia social se hace presente a partir del desamparo, el maltrato y el abandono de una manera tan generalizada se pone de manifiesto la tensión entre las tareas de cuidado y la procuración de la vida material⁴⁵.

Si bien, según Precarias a la Deriva (2004) en el modelo anterior a la época contemporánea, las madres o mujeres asumieron las responsabilidades de cuidado. En la actualidad, los nuevos modelos familiares sortean esa tensión en medio de estructuras sociales que ponderan la supervivencia o estabilidad económica para regular y satisfacer las necesidades humanas, incluida en ellas el derecho a ser cuidado ⁴⁶.

Esta priorización en lo económico trae consigo una profunda crisis de los cuidados y sumergen a muchas infancias y adolescencias en el abandono al mismo tiempo que transfiere las tareas de cuidados a sectores y actores sociales como la escuela y la docencia, sólo por mencionar algunos.

⁴⁵ Este modelo representó una distribución inequitativa e invisibilizada para asumir las tareas de cuidado. Fraser en 1997 hace una reflexión crítica al respecto y propone el modelo de la paridad del cuidado en el que establece una serie de estrategias políticas para reorganizar la redistribución de las tareas de los cuidados entre el Estado y la reorganización familiar.

⁴⁶ Desde los planteamientos de Precarias a la Deriva. Las tareas de cuidado están en una constante absorción del mercado, se han privatizado. Es decir, en algún caso se puede acceder a ellos, siempre y cuando se tengan los recursos económicos para costearse o, se cuente con una buena red de apoyo que desplace esta tarea a sectores de la sociedad como las abuelas o las escuelas.

A lo largo de este capítulo, se presentaron las condiciones que enfrentan las y los maestros de la telesecundaria para llevar a cabo su práctica docente y cómo estos factores en su interrelación materializan los que significa educar en condiciones de (in)justicia social en contextos precarizados. En síntesis, el esbozo del contexto descrito por las y los profesores también da cuenta de cómo los Estados neoliberales encuentran en la precarización un mecanismo para gobernar y enviar a un círculo de abonados no sólo a los centros educativos y a sus docentes, sino principalmente a esas vidas juveniles que son formadas al margen de lo mínimo en aspectos sociales, económicos, culturales, educativos que se manifiestan en inseguridad, carencias, escasez, baja calidad, insuficiencias e inestabilidades (citada por Hernández G, 2020).

CAPÍTULO IV: LA JUSTICIA SOCIAL EN LA PRÁCTICA DOCENTE

Después de presentar en el capítulo anterior el entorno que caracteriza las condiciones, problemáticas y retos que definen lo que significa educar en condiciones de injusticia social en contextos precarizados, en el presente capítulo se analizan los resultados de las entrevistas semiestructuradas y de la observación participante que se realizó durante cinco meses en la Telesecundaria de Ecatepec, en función de la práctica docente y su relación con la justicia social.

Hay que recordar que la práctica docente al ser una acción humana y social se nutre de aspectos subjetivos y colectivos que se vinculan con las normas, historia, concepciones, experiencias personales, formación y creencias. Ya se hacía mención que lo relevante y fundamental de la práctica es que se trata de una acción formativa e intencionada que crea y configura subjetividades (Pla, 2020).

A pesar de las múltiples dimensiones que atraviesa la práctica docente, en esta investigación se priorizaron tres, las cuales también definen la estructura del capítulo: La primera, *concepciones de los docentes sobre la justicia social*, esta sección se enfoca en las posturas que el profesorado de la Telesecundaria de Ecatepec tiene con respecto al impacto de su labor para incidir en el contexto de sus estudiantes. La segunda, *tratamientos de contenidos, al margen de los programas de estudios*, este apartado se refiere a la dimensión didáctica relacionada con los temas que abordan la justicia social. La tercera y última, *práctica relacional, más allá del programa escolar*, en este análisis se profundiza sobre el vínculo que la o el maestro de la telesecundaria establece con sus estudiantes y la dinámica que genera y legitima entre ellos.

Para dicho análisis, se priorizan las herramientas de observación para cada dimensión, las cuales nacen, por una parte, de la literatura especializada y por otra, del trabajo empírico. Lo que este capítulo muestra es el papel y alcance de la práctica docente inmersa en contextos como los de la Telesecundaria de Ecatepec.

Ahora bien, los resultados de las entrevistas que se realizaron a las y los profesores revelaron que el marco de acción que guía la práctica docente se ve influenciado por una compleja interacción de factores. Esta interacción genera un límite en constante evolución y que responde a preguntas fundamentales cómo: ¿Para la práctica docente qué acciones son posibles, particularmente en un contexto tan complejo y lleno de problemáticas relacionadas

con el entorno social y familiar de los estudiantes? ¿Cómo se establecen estos marcos de acción? ¿Hasta qué punto puede intervenir un docente? ¿Cómo se establecen estos límites? Estos cuestionamientos se agudizan en contextos como la Telesecundaria de Ecatepec en los que existen una serie de necesidades no cubiertas.

Según las entrevistas realizadas, uno de los principales indicadores para definir los límites de la práctica docente es la experiencia y la relación con el contexto. En otras palabras, no es una cuestión predeterminada, es una labor que se transforma a lo largo de la trayectoria magisterial.

Recuerdo que cuando inicié, siempre he sido así, pero me costaba trabajo soltar esa parte de la preocupación. Porque dice, ¿hasta dónde? Antes no comprendía los límites y yo era de las que se quedaba preocupada y decía -voy a ir a verlo a su casa para ver cómo sigue-. Esa parte, de cierta forma era desgastante y no era mi función, me podía meter en problemas. Entonces, creo que el tiempo me ha enseñado a saber delimitar hasta dónde puede llegar, hasta donde pueden avanzar ellos y yo en una relación de trabajo (Maestra de 3-B, 2022).

En esa misma línea, otro elemento fundamental para que una o un profesor establezca cierto límite de intervención corresponde a la dinámica y forma de organizarse dentro del centro escolar, que generalmente propicia el director en turno o la misma comunidad educativa.

La presión, exigencias, comprensión o apoyo de las autoridades internas pueden fomentar dinámicas, razones o formas de actuar en cada una de las situaciones que se le presenta a la o al profesor. Un recuerdo de la profesora de 2-B aporta para la reflexión de las exigencias a las que se enfrentan los y las docentes.

recuerdo a la directora que teníamos, ella siempre nos inculcó (...) que nosotros somos los responsables, que si al alumno le pasa algo allá [en la calle], es tu culpa [como maestro], que si tú le dices algo aquí y él toma una decisión allá afuera, es tu culpa, que si él no aprendió aquí es tu culpa (Maestra de 2-B, 2022).

Este testimonio no es menor porque suma a la discusión el papel de la cultura escolar⁴⁷; el cual es un elemento importante para considerar los criterios que usa el profesorado a la hora de determinar límites y responsabilidades de su práctica y vincularla con la justicia social.

⁴⁷Según Stolp, la cultura escolar se podría definir como los patrones de significado transmitidos históricamente y que incluyen las normas, los valores, las creencias, las ceremonias, los rituales, las tradiciones, y los mitos comprendidos, quizás en distinto grado, por las personas miembros de la comunidad escolar (Elias, 2015).

¿No sé si el medio te absorba o tu absorbes al medio?, pero hoy caigo en cuenta de que a mí el contexto me formó para ser maestra. Aquí se te forma el carácter porque las mismas circunstancias te llevan a ello (Maestras 2-A, 2022).

Como evidencian estos testimonios, generalmente los criterios que responden a la pregunta ¿hasta dónde? están basados en experiencias consideradas no gratas y cuyo impacto redefine la percepción que tienen una maestra o un maestro para intervenir en el contexto de sus estudiantes con la intención de mejorarlo.

con los años, ya uno entendió que no era nuestra culpa, que era todo el contexto y entonces por eso le digo que, si de alguna manera uno hace algo aquí: malo, si uno hace algo fuera: malo. Si uno reaccionaba de alguna forma: era malo, y de todos modos era malo y era nuestra culpa. Entonces por eso, así como que el límite de decir no es mi culpa y prefiero nada más hacer lo que a mí me corresponde (Maestra de 2-B, 2022).

Estas experiencias no gratas, como lo relata los dos testimonios anteriores son tierra fértil para que la práctica docente se limite o se autocensure para abordar temas controversiales para la comunidad, con mayor certeza si está de por medio su seguridad.

también nosotros tenemos que cuidar nuestra integridad como docentes, porque también eso nadie lo ve, nadie lo ve. Entonces, yo de mi parte trato de cuidar mi integridad, de no involucrarme mucho, porque cuando uno es joven y quiere salvar el mundo y entonces ha habido situaciones en donde, ¡híjole! sale como el cohetero⁴⁸, lejos de ayudar. Entonces yo prefiero mantenerme al margen y tratar de ayudarlos, pero aquí [en la escuela], allá fuera no porque son muchos problemas (Maestra 2-B, 2022).

A pesar de las experiencias, los contextos tan complejos, las limitaciones o recomendaciones normativas o institucionales para las y los profesores de esta telesecundaria es una constante cuestionar su posicionamiento ante su actuar o su implicación en las situaciones sociales y familiares de sus estudiantes.

Un ejemplo de lo anterior lo encarna la misma maestra de 2-B. En una ocasión, cuando dos estudiantes fueron asaltados antes de iniciar la jornada escolar; la maestra llevó a ellas y a sus tutores en su automóvil a la cabecera municipal para levantar una denuncia.

⁴⁸ La expresión completa dice: Sale como el cohetero, si truenas muy duro te chiflan y si no truenas también te chiflan.

Esta situación hace evidente los dilemas a los que se enfrenta una profesora en contextos con un índice alto de inseguridad, y es una muestra cómo incluso con sus experiencias no gratas, las y los docentes no son indiferentes a las problemáticas que implica laborar en este tipo de contextos. En la mayoría de los casos siguen mostrando su apoyo y compromiso, en parte, por el aprecio que le tienen a sus estudiantes y por el amor que le tienen a su profesión.

considero que es el amor a tu profesión, a lo que tú eres y a los chicos también, o sea hablando de amor en buen sentido porque llega uno a apreciarlos. Uno está aquí de 8:00 a 2:00 de la tarde, son 6 ó 7 horas de lunes a viernes y pues uno los llega a conocer, ellos nos conocen a nosotros, nosotros sentimos de alguna manera aprecio por ellos y entonces te preocupa lo que lo que está sucediendo (Maestra de 2-B, 2022).

Para recapitular, de acuerdo con las aseveraciones de las y los docentes de la Telesecundaria de Ecatepec, el marco de acción que guía su práctica educativa se ve influenciada por una serie de elementos externos como internos. Entre los factores externos, se destaca la normatividad institucional que establece pautas y directrices para realizar su trabajo, así como las dinámicas que propicia la cultura escolar las cuales modelan los alcances y enfoques de intervención. En el ámbito interno, las experiencias docentes previas desempeñan un papel crucial, al igual que la necesidad de garantizar su propia integridad y seguridad. Por último, y no menos importante, el amor y la dedicación que los docentes sienten por su profesión y por sus estudiantes. Estos elementos convergen para que la docencia defina sus límites, posibilidades e interacciones relacionadas con la práctica docente y la justicia social.

CONCEPCIONES DE LOS DOCENTES SOBRE LA JUSTICIA SOCIAL

Es importante mencionar que el análisis de las concepciones de las y los docentes sobre el impacto que tiene su práctica para mejorar las condiciones del contexto de sus estudiantes o su centro escolar se desprende, por una parte, de las entrevistas realizadas a las once personas que laboran en el centro escolar (seis profesores de grupo, la maestra encargada USAER, la orientadora de educación física, el maestro de Educación Física, el director y una madre de familia que colabora con la escuela haciendo tareas relacionadas con el aseo y que además es la presidenta de la mesa de padres y madres de familia) y del espectro teórico que considera las distintas posturas sobre la justicia social en la educación.

En el capítulo uno se planteó como la manera de intervenir en la educación desde la perspectiva de justicia social depende en gran medida del enfoque y posicionamiento ético político desde el que se parte. Ahora bien, dentro del referente teórico se identifican: el posicionamiento liberal, el estructural, el compensatorio y el crítico. No obstante, dentro del trabajo empírico se identificó una perspectiva que considera la colectividad como eje fundamental para las intervenciones educativas desde la justicia social.

A continuación, se presentan una serie de narraciones por parte del profesorado de la Telesecundaria de Ecatepec, que da muestra cómo estos distintos posicionamientos coexisten no sólo en las intervenciones gubernamentales, también dentro de las concepciones que cada maestro o maestra tiene a la hora de ejercer su práctica y en consecuencia dentro de un centro escolar.

Posicionamiento liberal o no intervención

El primer enfoque hace referencia a una visión *liberal*, la cual afirma que la justicia social responde a una cuestión de la responsabilidad individual, a un carácter moral donde las elecciones libres de los individuos los hacen responsables de sus condiciones o situaciones.

En esa misma línea, dentro de la entrevista realizada a una de las profesoras se pudo identificar que algunos de sus comentarios se identifican con este enfoque. Según su planteamiento, la dificultad de intervenir en la mejora de la comunidad radica en que el profesorado cuenta con pocos elementos y herramientas que se relacionan con la pérdida de autonomía y del reconocimiento de su labor, así lo expresa en el siguiente comentario.

...hoy el profesor ya no es el que hasta le besaban la mano, que lo que decía el profesor era la verdad absoluta. Hoy, cualquier situación que no le agrade al padre de familia, ya está siendo grabada, ya está siendo proyectada en las redes sociales. Hoy como que estamos atados, hoy como que estamos en el mundo de lo que los demás quieren que el profesor sea. Ya te ven como fuera de la realidad, aunque tengas mil intenciones (Maestra de 1-A, 2022).

Esta perspectiva de la maestra muestra los efectos de políticas educativas que han disminuido la autonomía de la profesión docente y han centrado su atención en establecer indicadores estandarizados que miden su desempeño. La percepción de este tipo de medidas sobre el magisterio impacta en cómo ellos y ellas perciben y limitan su práctica al no percibirse como agentes de cambio.

Otro punto que se observó, acorde al planteamiento de la no intervención, se refiere a la explicación sobre qué factores influyen para que un estudiante rompa con los círculos de violencia e inseguridad que caracterizan a la comunidad.

Yo creo que se les crea como una necesidad, como que sí tiene que ver con ellos de -yo tengo que lograr salir adelante-, -como que yo quiero algo diferente- Porque si los hay, pocos, pero si los hay, como que se cansan de lo mismo y quieren ser otras personas, quieren ser mejores, quieren avanzar. Le repito, son pocos, son pocos, pero los que sí lo logran, hemos tenido contacto con ellos, y son muy exitosos (Maestra de 1-A, 2022).

En este caso, la razón por la que se percibe un estudiante logra salir de la reproducción de patrones o situaciones sociales se sustenta en una necesidad y un deseo personal que le permite realizarse de manera exitosa. Esta interpretación es muy similar a la función que tiene el mérito en la perspectiva liberal que responsabiliza a los individuos de sus condiciones y posibilidades.

Estructural

La segunda perspectiva se ha designado como *estructural*, porque sostienen que ni la escuela ni la práctica docente tienen alguna acción o impacto sobre las desigualdades sociales o sobre la justicia social, por el contrario, sustenta que la escuela reproduce estas problemáticas dentro de los centros escolares. Su apuesta radica en modificar estructuras fuera de la escuela. Una manifestación de esta perspectiva estructural se puede apreciar en una de las descripciones que hace una profesora al caracterizar a la comunidad. En esta descripción la maestra de 1-A, hace referencia a una violencia estructural que se localiza en la familia y en la comunidad. Además, se repite de generación en generación y cómo a pesar del trabajo que se hace en la escuela para frenarlo, ésta se sigue reproduciendo dentro y fuera de la escuela.

Sí, yo observo muchísima violencia de comunidad, en la escuela lo hemos frenado un poco, mucho, yo pudiera atreverme a decir, porque considero que estamos al pendiente de los alumnos todo el día, pero fuera de la escuela, yo sí considero que el alumno vive en violencia, violencia en el hogar y violencia en la comunidad (Maestra de 1-A, 2022).

Yo creo que ha estado latente, ha estado latente y es una forma de vida, ya es de generación en generación, ya lo aprende, ya es algo que traen. Claro de algunos alumnos, uno, dos que logran

desprenderse de este contexto, que aprenden otras cosas y son los que fluyen y son exitosos, pero digamos que los que aquí se quedan y es como dar de vueltas, de vueltas, de vueltas, de vueltas en el mismo contexto (Maestra de 1-A, 2022).

Lo interesante de este fragmento de la entrevista es que también se puede apreciar una tendencia a identificar que los estudiantes que logran desprenderse de este contexto aprenden otras cosas que les permite ser exitosos, mientras que los que se quedan se encuentran en un constante retorno de lo mismo: más violencia.

Por otra parte, es imposible separar esta narración de quince años de trabajo dentro de una escuela en constante abandono institucional, por tal motivo esta perspectiva también da muestra de una práctica docente que se encuentra en constante y profunda frustración por no contar los medios necesarios para realizar su labor en el día a día.

efectivamente no tenemos nada y si tú le pides al alumno un cuaderno y un lápiz, simplemente no lo trae, no lo hay, entonces yo me cansé, me cansé de ese no, no, no, no, y de que te atan de manos de a ver saquen las tijeras, nadie trae tijeras, saquen el resistol y nadie trae resistol (Maestra 1-A, 2022).

El tema del cansancio que externa la profesora no sólo implica un aspecto material, además, hay una percepción de que el contexto no cambia, por el contrario, cada vez se complica más.

Yo sí veo un contexto bastante complicado en ese sentido, como que cada vez está más feo, como que no hay cambios para bien (Maestra de 1-A, 2022).

A pesar de lo deterministas que se presentan estas visiones también encarna una manera de intervenir, la misma maestra de 1- A, ha optado por una estrategia para amortiguar la dificultad que representa para ella no contar con el material necesario, en el siguiente apartado de práctica relacional se desarrolla el tema con mayor profundidad.

Compensatoria

Ahora bien, la tercera orientación es una perspectiva que apuesta por estrategias focalizadas dentro de los sistemas educativos para compensar las injusticias del sistema social, se basan en la justicia distributiva a partir de estrategias afirmativas o compensatorias que intentan revertir la injusticia y la desigualdad social sin tocar las estructuras sociales

subyacentes que las generan. Las concepciones de las maestras relacionadas con esta perspectiva se centran prioritariamente en afirmar que sólo durante el horario escolar se contienen las dinámicas violentas. Fuera de la escuela, las herramientas o habilidades que se le otorgan a los estudiantes para la resolución de conflictos no son incorporadas en su vida diaria, además, de reiterar que son logros a corto plazo.

A corto plazo, sí, o sea, en el momento. Te explico, te informo que hay otras formas, las aceptas. las adoptas, las metes en tu cerebritito, pero solamente de 8:00 a 2:00. Solamente en mi contexto escolar, allá afuera, mi vida es otra, mi forma de resolver es otra. (...) Sólo en la escuela, en el momento en el que está en la escuela, y a algunos, a otros les cuesta mucho trabajo, les cuesta mucho (Maestra de 1-A).

Podemos hacer muchas actividades, pero, le digo, que es tanta la problemática que tienen los chicos que hay en la comunidad, que el trabajo que a veces logramos nosotros con los muchachos, al llegar a casa, al salir a la comunidad se pierde (Maestra de 3-A).

Una respuesta muy similar se dio cuando se preguntó sobre las intervenciones que realiza la profesora para trabajar temas relacionados con género, en estos casos la profesora tiene un papel de mediación. Sin embargo, desde su percepción es una situación que sólo se contiene dentro del horario escolar.

En el momento ellos lo leen, lo conocen, lo aprenden y quizá lo apliquen en el salón porque la maestra lo dice y porque la maestra no me permite pegarle a mi compañera o (...) recuerdo que hay que ser respetuoso, recuerdo que hay que vivir en armonía, pero de 8:00 a 2:00, allá afuera ellos viven totalmente diferentes, allá sí te pega una mujer, la misma que se la regresas... (Maestra 1-A, 2022).

Yo creo que sí, hay una gran, gran separación de lo que se vive en la escuela y de lo que se vive allá afuera y eso es ventaja porque digo, hacen la diferencia, sabes que debes de respetar a tu compañera (Maestra 1-A, 2022).

Esa disociación entre lo que pasa en la escuela y lo que pasa en la comunidad por una parte abre el panorama sobre otra forma de relacionarse.

La postura compensatoria pone al profesor en una zona de contención de los problemas que los estudiantes afrontan dentro de su comunidad. Por tal motivo, para algunos profesores

la telesecundaria se limita a la posibilidad de brindar seguridad y tranquilidad a sus estudiantes en un horario de 8:00 a 2:00.

[el estudiante] llega a concientizarse, si llega un momento de reflexión de lo que se ve, pero no transformación (Maestra 2-B, 2022).

Este último testimonio apunta a la complejidad que enfrenta la práctica docente de incitar una reflexión en sus estudiantes que logre manifestarse o materializarse en su día a día.

Crítica

La cuarta y última visión corresponde a una práctica consciente y estratégica, que reconoce las desigualdades que genera el sistema económico y que ve en los sujetos la potencia de participar activamente en su realidad. En las entrevistas a los profesores esta postura se hace evidente en cuatro líneas: En las entrevistas a los profesores esta postura se hace evidente en cuatro líneas: La responsabilidad intrínseca que tiene con sus estudiantes y la sociedad para formar buenos ciudadanos; el profesor como agente de cambio; la posibilidad de transformar o impactar en los estudiantes y su comunidad a largo plazo; e ir más allá de los programas de estudio.

En el caso de la responsabilidad, el profesor de educación física narra que como profesor es su responsabilidad que los estudiantes adquieran gusto por el deporte y que depende de cómo sea la dinámica de su clase para fomentar en ellos valores enfocados con el esfuerzo y la constancia o con la simulación y el soborno.

Pero nosotros como profesores esa es nuestra responsabilidad (...) lo digo en mi materia, en el tema del deporte, si hago que a los chicos les guste el deporte, obviamente van a hacer un ambiente sano, un ambiente atlético, un ambiente deportivo, pero si yo fuera el maestro que pide una coca y una torta y les dice llévate el balón los chicos van a estar acostumbrados a que hay que dar algo a cambio, como en México, que con soborno consigo lo que quiero (Maestro de educación física, 2022).

En el caso del director, la responsabilidad del profesorado reside en formar buenos ciudadanos que encuentren en la vida adulta posibilidades que los alejen del círculo constante de la violencia, de la delincuencia y además le sean útiles a la sociedad.

...como escuela creo que también somos, hasta cierto punto, responsables de que salgan alumnos

buenos, que sean útiles para la sociedad (Director, 2022).

El profesor como agente de cambio es una característica del enfoque crítico que la justicia social sustenta, no obstante, resulta fundamental observar cómo lo conciben los profesores y en qué aspectos consideran que puede generar un cambio. Uno de los impactos que identifican algunas maestras que participaron en la investigación están representados por el cambio de hábitos y de ideas concebidas como inadecuadas.

Definitivamente somos agentes de cambio, aunque a veces ni siquiera nosotros lo sepamos o tengamos conciencia de ello, sí podemos contribuir a transformar contextos, mentes (...) Me he preparado para ellos, entonces, sí considero que nosotros como docentes podemos contribuir a que los niños que traen mucha información con malos hábitos, con malas creencias, con malos conceptos. Nosotros podemos redireccionar (Maestra de 2-A, 2022).

En otro testimonio, sobre la misma lógica, pero desde una perspectiva más mesurada, otra docente considera que tal vez no logre transformar o cambiar las condiciones en las que se encuentran sus estudiantes, pero sí encuentra la posibilidad de cambiarles, sobre todo, porque el profesor se percibe como un referente.

Quieras o no, somos un referente para los chicos y ellos dicen sí quiero ser como él o no quiero ser como él. Entonces pienso que nosotros podemos intervenir en su situación, tanto emocional, como en su cuestión académica para, pues, hacer mejores ciudadanos, por supuesto mejores personas. ...yo pienso que sí somos un referente, que podemos poner un granito de arena para que nuestro mundo mejore, mínimo nuestra comunidad (Orientadora, 2022).

Un aspecto importante que visualizan estas concepciones está relacionado con el aspecto emocional y en la forma de cómo se perciben los estudiantes. En ese sentido, para la teoría de la justicia social un aspecto central es el reconocimiento y al parecer los maestros coinciden en que para transformar o cambiar la realidad de sus estudiantes es importante reconocerlo como persona en sus distintas dimensiones, ya sea culturales, emocionales, sociales, etc.

nosotros somos modelos para los chicos muy importantes porque (...) he visto que incluso exalumnos que vienen a esta escuela todavía recuerdan y agradecen a sus maestros por lo que hicieron por ellos, aunque sea muy mínimo desde el hecho de poder escuchar al alumno, de verlo como una persona y reconocerlo es algo muy importante (Maestra de USAER, 2022).

No obstante, algunos profesores consideran estas transformaciones como una tarea a largo plazo, algunas veces para ellos no es posible observarlas en un ciclo escolar, las van identificando a largo plazo.

Es una labor titánica, pero yo creo que precisamente con el convencimiento y el ejemplo yo creo que se puede ir aportando nuestro granito de arena diaria para ir logrando cambiar esta mentalidad en nuestra sociedad (Maestro 1-B, 2022).

Es un trabajo a largo plazo (...) creo que sí podemos hacer mucho, mucho los maestros, que sin duda lo estamos haciendo a nuestras formas y en nuestra medida, cada uno seguramente deja un granito de arena en la comunidad y en la sociedad en general. ¡Qué no todo es desalentador y desolador y que, a pesar de todo eso, ahí vamos de a poco! (Maestra 3-B, 2022).

Por último, el director de la escuela considera que un punto importante para generar espacios de transformación es ir más allá de los programas de estudio y considerar también como un punto relevante formar buenos ciudadanos.

...la escuela no sólo debe de enfocarse en los programas y no debería, si eso hace la escuela, considero, para mí sería una mala escuela porque como profesores, como escuela, debemos fomentar más allá de la educación que nos marca la Secretaría. Es importante, claro, que es importante, obviamente necesito sacar a mis alumnos con los perfiles necesarios, pero también está esa parte de sacar a alumnos buenos, que sirvan a la sociedad (Director, 2022).

debemos encontrar alguna forma de continuar con estos cambios en la sociedad porque no trabajamos con libros y cuadernos, trabajamos con alumnos, con personas que piensan, que sienten y que es una materia prima maravillosa y no podemos darnos el lujo de echarla a perder tan feamente (Maestra de 3-B, 2022).

La perspectiva crítica, a diferencia de la estructural, abre la posibilidad de que tanto las y los profesores se asuman como sujetos activos que tienen la potencia de generar cambios en su contexto

(Un) reto para mí es ser la parte donde sea un agente de cambio para transformar las vidas de los chicos, eso sí me queda muy claro. Creo que todos tenemos la oportunidad de que, aún en condiciones totalmente adversas, como las que viven ellos, podemos motivarlos para que sean mejores personas, para que sean mejores alumnos, para que sean los profesionistas o técnicos que

decidan ser, orientarlos de la mejor manera para que modifiquen y transformen la vida que llevan (Maestra de 3-B, 2022).

Colectiva

La perspectiva colectiva para intervenir en el campo educativo se gesta dentro del trabajo empírico, aun cuando en algunos puntos sus narrativas cuentan con algunas características similares a la visión estructural tienen componentes que la diferencian.

Para las docentes, la justicia social dentro de la escuela es un esfuerzo colectivo de los gobiernos, las instituciones educativas, los centros escolares, los padres de familia, la comunidad en general y los estudiantes.

Lo que se pudo apreciar, a partir de las entrevistas, acorde a los planteamientos estructuralistas es que el profesor no puede transformar nada si no cuenta con el apoyo del gobierno y de la familia. Para ellas la transformación es un quehacer de estos tres agentes, si uno no cumple con su función, la mejora del entorno se vuelve imposible.

... no podemos transformar, que sí somos una parte fundamental, sí, pero también es un gobierno que también es una parte fundamental y la familia que es una parte fundamental. No podemos quitar uno u otro... [los maestros] no vamos a transformar el mundo, ni a la niñez, ni nada. Yo pienso que sí pueden transformarse desde la familia, la escuela, y a lo mejor el gobierno (Maestra de 2-B, 2022).

En este caso, la perspectiva de la profesora sustenta que durante mucho tiempo se le ha responsabilizado a la docencia de las condiciones que existen, especialmente dentro de los centros educativos y eso ha facilitado que las autoridades y las familias se deslinden de su responsabilidad. En esa misma línea, otro de los testimonios de la profesora de 3-A, asume que el profesor tiene un gran potencial pero que la labor tiene que ser en conjunto para que sea real, sólo que ella pone sobre la mesa el apoyo también de la comunidad.

Sí podemos hacer mucho, pero se necesita un trabajo en conjunto y que la comunidad nos apoye, y dentro de la comunidad, pues los padres (Maestra de 3-A, 2022).

Un punto digno de aclarar es que la función del apartado no corresponde a crear una simple taxonomía sobre las posturas ético-políticas de los profesores. Por el contrario, lo relevante de los testimonios es que permite entender cómo sus posicionamientos están mediados por su experiencia, por su trayectoria y sus creencias.

Otro punto fundamental se hace presente cuando se reconocen que los distintos posicionamientos coexisten no sólo dentro de la escuela, sino, también de las visiones de los propios maestros y maestras. No son perspectivas inamovibles, se transforman y significan junto a la trayectoria docente.

TRATAMIENTO DE CONTENIDOS, AL MARGEN DEL PROGRAMA ESCOLAR

Como se expuso en el apartado metodológico, para el análisis del *tratamiento de contenido*, se identificaron en los programas de cada asignatura los contenidos escolares asociados a la justicia social como: la diversidad lingüística, la discriminación, la violencia, el racismo, la igualdad de género, los derechos humanos, etc.⁴⁹ Esta identificación junto con la observación participante dentro del salón de clase fueron los referentes empíricos para detallar la manera en que cada profesor o profesora se aproxima a dichas problemáticas.

En cuanto al referente teórico, se retoman cinco características que los especialistas en el tema de la práctica docente en conexión con la justicia social han identificado como centrales.⁵⁰ Por otra parte, también se presentan tres hallazgos particulares que los docentes de la Telesecundaria de Ecatepec identifican como potenciales para abordar contenidos escolares con estos tópicos.

En cuanto al *dominio del contenido y manejo de distintas fuentes*, la dinámica de la Telesecundaria, ceñida a los recursos audiovisuales y al libro de texto, limita considerablemente la forma en la que el profesorado propone o expone los tópicos, por tal motivo estas características en la práctica de los y las maestras de Telesecundaria no se realizan de manera continua, al menos no durante el trabajo de campo. Hay que recordar que en esta modalidad hay un profesor por grupo que imparte todas las asignaturas.

Además, el modelo considera al profesor frente a grupo como un apoyo, el maestro televisivo es el que propone la forma en la que se establece el tratamiento del contenido. Estos componentes limitan la autonomía del docente porque está supeditado a lo que dice el libro de texto y a las actividades que en él se proponen.

⁴⁹ En el anexo 1 se encuentran una serie de tablas que identifican y exponen los temas relacionados con la justicia social que se abordan en el nivel educativo de la secundaria.

⁵⁰ 1) Retomar el contexto y la experiencia de los estudiantes. 2) Dominio del contenido y manejar distintas fuentes. 3) Abordar temas de opresión y de injusticia y justicia social. 4) Fomentar la confrontación de ideas. 5) Retomar contenidos que den una perspectiva de cambio a través de los movimientos sociales y la participación ciudadana.

De la misma forma, la característica que corresponde a *fomentar la confrontación de ideas* se encuentra muy limitada frente a un referente único para desarrollar las problemáticas y tiempos determinados para la conclusión de las unidades y secuencias de aprendizaje.

Una situación similar acontece con el referente teórico para caracterizar la práctica docente desde la justicia social en la que se retoma *abordar temas de opresión, de injusticia y justicia social*; si bien, como ya se mencionó, en los programas de asignatura se consideran este tipo de temas, principalmente en las asignaturas de Lengua materna, Formación Cívica y Ética, Geografía, Biología e Historia, la manera en que se plantean no mencionan la injusticia y la opresión⁵¹.

Por su parte, la característica que habla sobre *retomar contenido que hable de cambio a través de los movimientos sociales y la participación ciudadana*, las y los maestros de la Telesecundaria de Ecatepec llevaron esta particularidad a la acción, por tal motivo se desarrolla en el apartado de la práctica relacional, más allá del programa escolar.

Hasta aquí lo que concierne al análisis de los referentes teóricos que no se hicieron presentes en la práctica docente durante el trabajo de campo. Para dar paso a los hallazgos de observaciones y entrevistas a las y los profesores.

Se ubicaron tres formas de intervención dentro de los programas escolares que representan para las y los profesores una alternativa para inferir, profundizar y reflexionar en las problemáticas que competen a la justicia social y a la comunidad escolar.

La primera es la asignatura de Formación Cívica y Ética para abordar temas que competen a la justicia social; la segunda es identificar las necesidades o problemáticas de la comunidad escolar y basarse en los programas que dispone la SEP para plantear estos tópicos; la tercera apela a las posibilidades que brinda la Telesecundaria para trabajar de manera transversal o por proyectos los temas como la igualdad de género, la violencia, la discriminación. A continuación, se desarrolla cada uno de los referentes empíricos.

La asignatura de Formación Cívica y Ética

La primera referencia empírica está representada por la importancia que tiene para las y los docentes la asignatura de Formación Cívica y Ética, desde su perspectiva esta materia es

⁵¹ El tratamiento de contenidos relacionados con la justicia social que abordan los libros de texto y los recursos audiovisuales supera los objetivos de la presente investigación. Sin embargo, es importante considerar su enfoque curricular, porque no basta con incluirlos en los libros de texto también es importante analizar cómo se plantean. En ese sentido, Torres Santomé (2012) aporta una serie de referentes para analizar el currículum.

crucial para abordar temas de igualdad de género, diversidad, democracia y participación ciudadana, pero también funciona para que los estudiantes puedan compartir sus experiencias o las situaciones que viven dentro de su núcleo familiar. Así lo relatan los siguientes testimonios.

... al tratar algún tema de Formación Cívica salen a relucir problemas familiares, en los cuales llegamos a identificar casos de violencia hacia la mamá o hacia las hermanas, y pues tratamos, sin evidenciar, de tocar estos temas y de ir creando conciencia en los muchachos (Maestro de 1-B, 2022).

Hay mucho contenido [en Formación Cívica] que ahorita lo podemos situar en la actualidad, antes veíamos problemáticas que a lo mejor estaban lejos de nosotros, pero ahorita por la situación que estamos viviendo, hay mucho contenido temático que lo podemos situar en la actualidad y en sus vivencias diarias de los chicos y en su vida cotidiana (Maestra 3-A, 2022).

...los contenidos que lleva Formación Cívica y Ética ahí meten mucho lo que es violencia, discriminación, violencia de género (Maestra de 2-B).

Identificar necesidades y aprovechar los programas

La segunda forma de intervenir dentro de los programas es identificar problemáticas o necesidades dentro de la escuela, a partir de esa identificación se proponen talleres, exposiciones, pláticas sobre temas específicos, ya sea de manera general, grupal o individual.

Tal fue el caso de la consulta *Sobre violencia* realizada por el Instituto Nacional Electoral (INE) dentro de la telesecundaria, gracias a ella se identificó que más del 50% de la población estudiantil considera que en la escuela hay prácticas violentas por parte de toda la comunidad escolar⁵². Como respuesta a estos resultados, la estrategia de intervención fue que cada docente diera talleres relacionados sobre violencia dentro de su grupo. En este caso, “darles un taller de violencia y discriminación de género permite abordar y profundizar en los temas de acuerdo con las necesidades de la escuela” (Maestra de 2-A, 2022).

En las necesidades relacionadas con la violencia dentro del hogar, la discriminación o el abuso de autoridad, lo que hacen los profesores es retomar lo concerniente a los derechos para que sus estudiantes puedan identificar si hay algún abuso, omisión o negación de estos.

⁵²Entre pares, de maestros a alumnos y de alumnos a maestros.

Lo único que hacemos es meter un tema, por ejemplo, si es de violación, decir cuáles son sus derechos, que deben de hacer, cosas así, para que lo hagan (...) acompañando en el salón de clases (...) diciendo cuáles son sus derechos, cómo puede operar en esa situación (Maestra de 2-B, 2022).

En esa misma dirección, el programa de vida saludable⁵³, el programa de cultura de paz⁵⁴, el programa de convivencia escolar e incluso la materia socioemocional, son herramientas que los y las maestras identifican para trabajar temas relacionados con la justicia social.

Tenemos el Programa Nacional de Convivencia Escolar PENCE⁵⁵ que toca temas sobre autoestima para primero de secundaria, sobre la familia en segundo año y creo que democracia en terceros años (Maestra de 2-B, 2022).

(Lo que podemos hacer) es hasta donde nos permite la normatividad. Metemos aprendizajes, el mismo plan y programa marca ciertos temas, los más que se puedan (Maestra de 2-B).

Tenemos programas de vida saludable, tenemos el programa de cultura de paz, el programa de convivencia escolar (Maestra de 1-A, 2022).

Socioemocional es una materia que les encanta, porque les permite hablar y compartir lo que les pasa, lo que sienten, sus dudas y compartir experiencias (Maestra de 3-A, 2022).

La posibilidad de trabajar temas de justicia social de manera transversal

La tercera y última forma que se identificó para intervenir en temas relacionados con la justicia social desde los planes y programas corresponde a una característica específica de la telesecundaria. En esta modalidad se reconoce un gran potencial en el tratamiento de contenidos, ya que al ser un docente por grupo se logra conocer muy bien a los estudiantes, además, de tener la apertura del horario para extender algún tema o alguna asignatura si es

⁵³ Es un programa complementario que aborda temas de autocuidado relacionados con la alimentación, la activación física, entornos seguros y saludables entre los que destaca la resolución de conflictos a partir de habilidades socioemocionales.

⁵⁴ La cultura de paz fomenta una serie de valores, actitudes y comportamientos como respeto, tolerancia, igualdad, comprensión, solidaridad, diálogo, negociación y consenso, que fortalecen y restablecen la convivencia armónica y los lazos entre individuos de una misma comunidad e impulsa una mirada crítica que abona a la construcción de una sociedad más justa. (Secretaría de Cultura, 2022)

⁵⁵ Es un programa educativo de carácter preventivo y formativo que se implementa en la Educación Básica, con el objetivo de favorecer el establecimiento de ambientes de convivencia escolar sana y pacífica que coadyuven a prevenir situaciones de acoso escolar en escuelas públicas de educación básica, propiciando condiciones para mejorar el aprovechamiento escolar (Consejo Nacional de Población, 2017).

necesario o la posibilidad de llevar proyectos en los que el tema es el eje para presentar las asignaturas (Orientadora, 2022).

En cuanto a la transversalidad⁵⁶ en el tratamiento de contenidos, un ejemplo lo plantea la maestra de 3-B, ya que es posible generar proyectos relacionados con la justicia social y que sea planteado desde las distintas asignaturas que componen el programa.

Sí, todas las asignaturas tienen relación y eso es lo bonito de telesecundaria, al ser yo única maestra aquí tengo bien claro qué trata la asignatura de español, la de matemáticas, todas las materias y entonces puedo partir de un tema central y jalar de las demás y relacionarlas más concretamente. Por ejemplo, en Formación Cívica y Ética, se va a hablar de los derechos humanos, particularmente la discriminación y la equidad de género, pero al mismo tiempo en español, estamos viendo lo que es escribir un texto argumentativo. Entonces, yo puedo echar mano de lo que vamos a ver en español para hablar de la discriminación de una manera argumentada, fundamentada y puedo irme a conocimientos de geografía cuando vamos a los censos e investigamos, cuántos hombres y cuantas mujeres, cómo se da la justicia en el país y ahí nos da para irnos a matemáticas y hacer la gráfica y la tabulación, además hablamos de historia porque pues todo tiene un antes y un después. Entonces para mí sí es interesante y sin duda sí hay temas, sobre todo de Formación que nos dan la pauta como para abrimos a los otros, y pareciera que no, pero formación sí es una de las asignaturas que más material nos da para trabajar las demás (Maestra de 3-B, 2022).

Para sintetizar, en esta sección se retoma el tratamiento que le dan las y los profesores a los programas y actividades escolares relacionadas con la justicia social. Este análisis permite identificar, por un lado, este tipo de contenidos escolares que se ubican dentro de los libros de texto y que mediante los programas complementarios se puede profundizar en ellos, de manera sobresaliente en la asignatura de Formación Cívica y Ética *que permite retomar el contexto y la experiencia de los estudiantes*, una característica de la práctica docente comprometida y sensible con la justicia social, y que a partir de intervenciones didácticas que la misma modalidad posibilita vincular estas problemáticas con otras áreas de conocimiento.

Por último, algo que parece importante considerar en lo referente al contenido es una reflexión que realiza una profesora en donde afirma que tienen ”muchos programas que se aplican en la escuela, pero el impacto es a corto plazo. A corto plazo, yo insisto que el contexto los jala hacia otro rumbo” (Maestra de 1-A, 2022).

⁵⁶ Transversalidad se refiere a una manera de tratamiento de contenidos que integra y conecta las distintas disciplinas a partir de contenidos, habilidades, conocimientos o competencias que se priorizan en la formación de los estudiantes en cualquier materia, disciplina o actividad escolar.

En ese sentido, al retomar las observaciones de campo y la postura que se concibe como compensatoria se percibe que, aun cuando hay temas relacionados con la justicia social presentes en los programas y actividades escolares oficiales, la práctica docente se ve superada por el contexto.

Un ejemplo de ello son los programas a los que se refieren las y los profesores para trabajar los temas sobre justicia social, como *El programa de cultura de paz*, en el que a partir de habilidades socioemocionales se pretende dar herramientas a los y las jóvenes que viven en comunidades con altos índices de violencia e inseguridad para resolver conflictos. Sin cuestionar, problematizar, reflexionar, profundizar sobre el contexto en el que viven los mismos estudiantes. Esta situación responde a lo que Torres (2012) identifica como mecanismos que psicologizan situaciones de marginalidad, al considerar sólo su individualidad; sin prestar atención a los contextos, las dinámicas familiares o las estructuras institucionales que potencian ciertas manifestaciones individuales causadas por la opresión y/o la violencia como la agresividad o incluso las condiciones o barreras de aprendizaje que presenta la mayoría de los estudiantes de esta telesecundaria.

Otro cuestionamiento, sobre el tratamiento de contenidos es ¿qué papel juegan las creencias y valores de los profesores en la reproducción de las injusticias sociales? A pesar de que esta pregunta supera los objetivos de la presente investigación, es importante registrarla porque visualiza las problemáticas sociales que rodean a los estudiantes.

Al respecto en la conmemoración del 8 de marzo, de manera generalizada las y los profesores del centro escolar felicitaron y agradecieron a todas las mujeres de la comunidad, sin mencionar las reivindicaciones de la lucha por los derechos laborales de las mismas. Felicitar a las mujeres el 8 de marzo tergiversa y despolitiza el movimiento social para adquirir derechos fundamentales.

Otra situación similar se dio en el festival de la primavera, como parte del evento se realizó una representación de una canción que describe un triángulo amoroso⁵⁷. En la personificación dos estudiantes, un hombre y una mujer representan una pareja que discute después de que la esposa descubre una infidelidad. Ella, cantando la canción le reclama al marido todas las tareas domésticas que realiza por él, mientras él está con otra mujer.

⁵⁷ La canción lleva por nombre *A esa*, de Pimpinela y en una de sus estrofas versa “¿Que venga- ¿Para qué? -Yo le doy mi lugar- ¿Qué quieres probar? -Que recoja tu mesa, que lave tu ropa y todas tus miserias. ¿Qué quieres demostrar? Que venga, que se juegue por ti, ¿Qué vas a conseguir? - Quiero ver si es capaz de darte las cosas que yo te di, A esa, a esa a esa vete y dile tú, que venga”

Esta representación, sin reflexión, corre el riesgo de reproducir o naturalizar roles de género, incluso reacciones violentas dentro de la dinámica de pareja, por tal motivo, estas dos situaciones son un ejemplo de prácticas curriculares inadecuadas particularmente desde la desconexión, tergiversación y naturalización de la opresión hacia la mujer (Torres, 2012).

PRÁCTICA RELACIONAL, MÁS ALLÁ DEL PROGRAM ESCOLAR

En esta sección se analiza la dimensión de la *práctica relacional* de las y los docentes de la Telesecundaria de Ecatepec. Esta dimensión implica la convivencia, la interacción y los vínculos del profesorado con y entre sus estudiantes. De tal manera que abarca lo referente a la cotidianidad de la dinámica escolar, mejor dicho, al currículum vivido o real. Para el análisis de esta sección se realizó una división de los referentes teóricos y empíricos que caracterizan una práctica receptiva con la justicia social. Esta división corresponde a las tres componentes que integran a la justicia social, es decir, la redistribución, el reconocimiento y la participación. Si bien esta división es arbitraria pues los referentes planteados se interpretan o interrelacionan con cualquiera de los tres componentes; es funcional para la reflexión y el análisis.

Ahora bien, ir más allá de los programas se refiere a esa posibilidad que tienen las y los maestros para ejercer su autonomía y libertad de decisión para resolver los problemas que se presentan ya sea dentro del centro escolar o del aula. Esta libertad de acción eminentemente está regida por una normatividad, pero en ella se manifiesta su iniciativa y criterio, su ética y compromiso, su voluntad y creencias. Es su posibilidad de apropiarse de su rol como docente, de no ser un robot

no solamente es transmitir los conocimientos que nos marca el programa porque a veces sí les servirá de algo en la vida, pero creo que va más allá, va más allá de solamente un programa que seguir porque a final de cuentas no vamos a ser como esos pequeños robots donde te dicen qué hacer, y es lo que tienes que hacer porque los programas están así marcados (Director, 2022).

Esta visión sobre la docencia permite intervenir en la justicia social, desde distintos ángulos que serán expuestos a continuación.

Características docentes receptivas con la justicia social desde la redistribución.

La justicia social distributiva es la primera dimensión que consideró una base igualitaria o equitativa para garantizar el acceso a condiciones que permitan una armonía social. Como se expuso en el primer capítulo, las teorías de la justicia social distributiva comprenden la distribución de bienes, recursos materiales, culturales y capacidades. Por lo tanto, desde la dimensión redistributiva, la educación es un bien público y social distribuible, de ahí la importancia de garantizar la igualdad de oportunidad en acceso y trayectoria escolar. Sin embargo, garantizar el derecho a la educación en el día a día implica asegurar el acceso a otro tipo de derechos, bienes, recursos y materiales que en México no son cubiertos o que se distribuyen de manera inequitativa.

Para precisar, en el capítulo anterior, se esbozó que la precarización, según Lorey (2016), corresponde a un mecanismo de gobierno en el que se erige el Estado neoliberal, el cual, sobre un umbral de lo mínimo garantiza derechos humanos, como el educativo. Esta situación trae como consecuencia una crisis social que en gran medida se explica a través del abandono institucional. Ese abandono institucional genera un vacío que desplaza o anula las responsabilidades propias de un Estado de derecho.

Este fenómeno en el que el Estado desplaza sus responsabilidades a algún sector de la sociedad es visible en la Telesecundaria de Ecatepec. Este centro escolar en particular ha incorporado en su día a día prácticas que, en otros momentos de la historia o en otras latitudes, no conciernen directamente a la escuela o al trabajo docente y sin embargo la mayoría de las y los docentes que aquí laboran lo hacen.

La tarea de cuidar

En esta sección se muestran una serie de acciones que realizan las y los profesores de esta escuela que impactan en la realidad de sus estudiantes respecto a las tareas de cuidado. En el primer capítulo se externó la pregunta ¿Cómo se resuelve la tensión entre las tareas de cuidado y las actividades que proveen de la satisfacción material y económica en el contexto de la Telesecundaria? Particularmente se hizo mención que el contexto que rodea al centro escolar se caracteriza por el abandono institucional por parte de la familia, las condiciones precarias y los mínimos apoyos gubernamentales.

El trabajo empírico permitió observar que esa tensión se resuelve de 8:00 a 14:00 con la procuración tanto del centro escolar como del profesorado de la Telesecundaria de Ecatepec, es decir, en este contexto existe la transferencia de dicha tarea a las maestras y maestros. En esta sección se muestran una serie de acciones que realizan en este rubro.

Las prácticas docentes referentes a los cuidados se vinculan con satisfacer necesidades básicas como la alimentación, proporcionar los materiales necesarios a sus estudiantes para estudiar, hacer de la escuela un lugar seguro que los resguarde de la inseguridad o violencia de su entorno.

Se consideraron estos referentes empíricos dentro de la justicia redistributiva porque la alimentación, los útiles escolares y la seguridad son bienes fundamentales para garantizar el derecho a la educación.

Una de las necesidades básicas del cuidado es la alimentación. En México diversos programas gubernamentales con distintos nombres han impulsado desde hace más de medio siglo la seguridad alimentaria de las y los estudiantes de educación básica, especialmente en comunidades indígenas, rurales, urbano-marginales. No obstante, esa larga experiencia y trayectoria resulta “insuficiente frente a una población de 20.7 millones de mexicanos de cero a 17 años que viven en condiciones de pobreza” (Poy, 2022). Los programas de desayunos escolares no alcanzan para toda la escuela.

En el caso de Telesecundaria de Ecatepec, los programas gubernamentales no llegan pese a la necesidad que las y los maestros identifican en su población estudiantil. Ante esta situación es común observar que el profesorado ofrezca alimento a sus estudiantes si ellos o ellas identifican algún estudiante que no ha desayunado y que no trae comida para el almuerzo. Si bien, no es una práctica generalizada, si es una necesidad presente dentro de la escuela.

Hasta la alimentación, luego vienen sin desayunar, entonces les preparamos el cafecito, que luego el pan, que la galleta. Lo hacemos ya por parte de nosotros, de quien quiere (Maestra de 2-B).

Esta acción, vista desde lo macro resulta insuficiente, pero es importante considerar que marca una diferencia significativa para un estudiante en concreto.

De manera análoga, un problema constante dentro de la escuela es que los o las estudiantes no traen los útiles escolares, en ocasiones, ni el uniforme. Las autoridades del plantel y el profesorado son sensibles a las dificultades para portar el uniforme completo, ya sea por los problemas de falta de agua o por las dificultades económicas que perciben en sus estudiantes.

En lo que respecta a los materiales o útiles escolares, en el capítulo tres también se abordó la problemática de la falta de suministro de materiales por parte de la SEP. Una manera generalizada para resolver dicha situación es que las y los maestros pongan de su presupuesto para comprar los materiales faltantes como una computadora, impresoras, tinta, bocinas, material de papelería. El caso más extremo corresponde a la maestra de 1-A quién responde a la frustración que significa que sus estudiantes no cuenten con los materiales necesarios para trabajar. Los estudiantes de su grupo dejan todos sus libros, cuadernos y algunos materiales en el salón de clases para que no exista ningún pretexto para que ellos no cuenten con lo necesario para estudiar.

...todo lo que está en mi salón regularmente es mío: papel de baño, yo lo compro. Yo apporto para mi salón, los padres si dan, pero poco. Yo trato de que el alumno tenga al alcance todo eso para que trabaje, para que no haya pretextos, para que no haya pretextos de que no traje nada. No te preocupes, ahí están las cosas, todo, juegos geométricos, colores, libros, hojas hasta para el resumen... Entonces esa ha sido una forma de facilitarme mi trabajo (Maestra de 1-A, 2022).

La misma profesora asume que esta estrategia no pasa por un objetivo formativo o de justicia social. Es su manera de resolver la falta de materiales, sea cual sea la razón, es considerable la diferencia en la disposición de materiales en comparación con otros grupos.

Como se mencionó, es común que maestro o maestra que llega a la Telesecundaria, donen o compren material para realizar sus actividades, un ejemplo es el maestro de Educación Física, quien realizó sus prácticas profesionales en este centro educativo.

Pues yo he donado a la escuela, he donado a la escuela más platos, he donado a la escuela cuerdas, balones, que era lo que no teníamos. Entonces, pues ya poco a poco con el material que tengo y el de los maestros (...) trabajan los estudiantes (Maestro de Educación Física, 2022).

Hacer de la escuela un lugar seguro

Cuando Meirieu plantea el espacio educativo como espacio seguro “se refiere a un espacio en el que queda en suspenso la presión de la evaluación, en el que se desactiva al juego de las expectativas recíprocas y se posibilitan asunciones de roles y riesgos inéditos” como el de atreverse a aprender (1996: 81). En ese sentido, en un escenario deseable o en condiciones hasta ahora regulares, la seguridad dentro del centro escolar o del salón de clases se refiere a

un ambiente que permita que las y los estudiantes se sientan en confianza para exponer sus ideas, dudas o aportaciones.

Pero en condiciones sociales donde es muy próxima la inseguridad, la violencia en las calles, la comunidad y la familiar; hacer de la escuela un espacio seguro adquiere otro significado.

Sí, tratamos de que en la escuela ahorita ya sea un lugar agradable, un ambiente agradable para los chicos, ya sea en los salones, en el patio y también tratamos de cuidarlos un poquito allá afuera. Por todas las situaciones que se han presentado de asaltos, hemos tratado de darles un poquito también de seguridad fuera de la institución, hasta donde sea posible para nosotros como maestros (Maestra de 3-A).

Las y los maestros relatan cómo desde sus trincheras procuran brindar a las y a los estudiantes un lugar de resguardo y seguridad. En concordancia con los testimonios del profesorado, en el trabajo de campo se hizo evidente ese compromiso, un ejemplo fue la respuesta del director de la institución y las dos maestras de segundo grado, quien, ante el asalto a cuatro estudiantes a la entrada de la escuela. Las acompañaron para levantar la denuncia ante el ministerio público.

La intención del director fue dejar un precedente de la inseguridad que hay en las colonias aledañas a la escuela y solicitar que una unidad policial patrulle la zona a la hora de la entrada y a la hora de la salida de la jornada escolar.

Igual la seguridad vial, prácticamente lo que está en nuestras funciones es estarlo gestionando y gestionamos, pero pues si no nos dan el apoyo, pues hasta ahí para, prácticamente (Director, 2022).

Por parte de la violencia dentro de la familia, que reconocen las y los maestros, dentro de los hogares de sus estudiantes, el centro escolar y el profesorado trabajan por ser un lugar de apoyo y contención.

Cabe aclarar que la dinámica escolar no está exenta de reproducir o vivir manifestaciones de violencia que circunscriben a la comunidad y al contexto de la escuela. No obstante, durante la observación de campo y en los testimonios del profesorado es visible el apoyo y contención que brinda la escuela a la comunidad y algunos estudiantes en particular.

Un ejemplo de lo anterior fue cuando el director le dio acceso a un estudiante sin uniforme después de la hora de entrada. Su estado emocional no le permitió incorporarse a clases y su maestra titular, la maestra de 3-B, le dio material para que podara uno de los rosales

de la escuela mientras se tranquilizaba y le dijo que cuando se sintiera listo podía entrar al salón de clases. En la segunda hora de la jornada escolar el estudiante ayudó al director y al maestro de 1-B a realizar algunas faenas dentro de la escuela como sacar cascajo y todo el material que no se ocupa. Mientras esta situación acontecía sus compañeros dentro del salón de clases abrieron su libro de historia para trabajar la sesión del muralismo. La maestra presentó ejemplos de pinturas del periodo y habló sobre algunos de los pintores más representativos. Al concluir su explicación, armó dos equipos y les pidió que, de manera conjunta, respondieron la actividad correspondiente en su libro de texto con la encomienda de hacer grupalmente un mural que pegarían dentro del salón de clases.

A las 11:00 de la mañana, cuando empezó el receso para los grupos de primero, la maestra llamó al estudiante para comprarle un refrigerio en la cooperativa escolar. Sus compañeros se mostraron respetuosos, afectuosos y comprensivos con la situación, ninguno hizo algún comentario al respecto. Llegó la hora del receso de los grupos de tercero de secundaria. Las y los estudiantes interrumpieron la actividad en la que dibujaban el mural y mientras sus compañeros salían del salón, sin que nadie se lo pidiera, el estudiante entró al salón, tomó un lápiz y empezó a colaborar en el mural de uno de los equipos, el dibujo era el retrato del pintor José Clemente Orozco.

Este suceso trajo a escena los planteamientos de tiempo liberado que ofrece la escuela, en el que Masschelein y Simon (2014) sustentan las condiciones de igualdad que la escuela posibilita a sus estudiantes. Ese tiempo liberado, en un lugar seguro, permite que un estudiante salga de los conflictos familiares para darse un tiempo no productivo para recrear un retrato de los principales muralistas mexicanos.

El lugar del afecto en las tareas de cuidado del profesorado

De acuerdo con Axel Honneth, uno de los teóricos de la justicia, plantea tres esferas del reconocimiento, la primera corresponde a la familia y hace referencia al afecto y el amor. Cuando se les preguntó a las y los profesores qué puede hacer una o un docente frente a estas circunstancias en las que viven los estudiantes, parte de sus respuestas se centraron en lo concerniente a mostrar afecto a sus estudiantes a través de la escucha y del acompañamiento.

Bueno, en el caso de la escuela hacemos lo que nos corresponde dentro. Que sería, por ejemplo, acogerlos, apapacharlos, entenderlos, hablar con ellos, apoyarlos emocionalmente, pero con cierto límite, nada más es hasta donde nos permite la normatividad (Maestra de 2-B).

Principalmente la escucha, poner atención a los chicos y atenderlos, apoyarlos en lo académico porque les cuesta, hablar con ellos (Orientadora, 2022).

Sentirse queridos por nosotros y aceptados por nosotros (Maestra de 3-A),

Porque no soy tampoco de las maestras que dicen -hay aquí nada más se viene a aprender lo académico- Considero que si partimos de que sean chicos que tengan una estabilidad emocional un poco más equilibrada, los aprendizajes que se pretendan académicamente se logran con mayor facilidad (Maestra de 3-B, 2022).

En esa misma línea se encuentra la respuesta de la madre de familia quien cumple distintos roles con la escuela.

Pues en el tiempo que he estado aquí, siento que ellos (refiriéndose a los docentes) han hecho mucho por los chicos, les demuestran el afecto, el interés por saber qué es lo que tienen, que les pasa, si están bien. Entonces, en mi forma de ver los maestros, hasta ahorita, han hecho lo que está a su alcance (Madre de familia, 2022).

Características docentes receptivas con la justicia social desde el reconocimiento

La práctica docente comprometida con la justicia social desde la perspectiva del reconocimiento es de suma importancia porque apela al respeto mutuo, así como promover relaciones justas dentro de la sociedad. Desde un aspecto más esencial el reconocimiento mutuo y las relaciones intersubjetivas impactan en la autorrealización de las personas (Honneth, 2010).

Axel Honneth (2010) hace énfasis en las dimensiones del desprecio que merman el reconocimiento. Una de esas dimensiones, como se expuso en el capítulo uno, es la degradación de una persona, que trae como consecuencia una autopercepción denigrada y/o una estigmatización social.

Ahora bien, en el capítulo tres se expuso que uno de los retos que enfrentan las y los profesores de la telesecundaria es trabajar con una población estudiantil históricamente estigmatizada y con una percepción denigrada, ya sea por considerarse rechazados de otras modalidades, porque en la colonia identifica a la escuela como una escuela que atiende a personas con discapacidad o con barreras de aprendizaje o por su bajo rendimiento académico, etc.

Por tal motivo, que el profesorado reconozca a sus estudiantes, aliente y potencie las habilidades e identifique las necesidades de los estudiantes es una acción receptiva con la justicia social, más aún, en contextos en donde la población estudiantil constantemente es estigmatizada.

El reconocimiento mutuo parte de mirar al otro, “uno se convierte en sujeto individual sólo en virtud de reconocer a otro sujeto y ser reconocido por él” (Fraser y Honneth 2018: 19). Ese mirar al otro implica interés, escucha, observación. Conocer al otro también es reconocer los estigmas que lo rodean, como lo menciona la maestra de 3-B quien sostiene que, desde su experiencia, detrás de cada adolescente difícil, hay una historia que se debe de conocer (Maestra de 3-B).

El siguiente testimonio de la maestra de 1-A sintetiza de manera clara el proceso de reconocimiento del docente a sus estudiantes y sus implicaciones.

Reconocer que viven en situación difícil y con lo que le corresponde a la escuela, hacer actividades que a ellos les gustan, que ellos puedan manifestar en qué son buenos o en que pueden avanzar. En el mejor de los casos, darles la oportunidad para que logren esa confianza (Maestra de 1-A, 2022).

Reconocer y potenciar las subjetividades de sus estudiantes

En el trabajo de campo se observaron dos actividades relacionadas con potenciar, reconocer y fortalecer habilidades de los estudiantes. La primera es en el área artística y la segunda, en el ámbito deportivo. Es importante aclarar que, se consideran en el apartado, más allá del programa, porque a pesar de que estas dos asignaturas están consideradas en los planes de estudio de la telesecundaria, estuvieron a cargo de la maestra de USAER⁵⁸ y la segunda se realizó porque el profesor de Educación Física liberó su servicio social al apoyar a la Telesecundaria⁵⁹.

Ambas actividades necesitaron de la apertura y voluntad de las autoridades de la escuela y el apoyo de las y los docentes para llevarse a cabo.

La primera actividad fue parte de un proyecto del departamento de USAER, cuyo objetivo fue identificar las habilidades sobresalientes, ya sea motrices, artísticas e intelectuales. En el caso de lo académico-intelectual “es complicado porque la verdad es que, si la escuela

⁵⁸ Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular

⁵⁹ En la telesecundaria hay un maestro por grupo que imparte todas las materias del plan de estudios, estas incluyen Inglés, Educación Física, Educación Artística y Educación Socioemocional.

tiene mucho rezago educativo, pero artísticamente es muy, muy buena” (Maestra de USAER, 2022).

Lo primero fue hacer una convocatoria dentro de la escuela, ahí se detectó que el dibujo era lo más sobresaliente dentro de las habilidades de las y los estudiantes de la telesecundaria. La maestra de USAER propuso que el producto final quedara plasmado en la escuela. Así fue como nació la idea de que las y los estudiantes realizarán un mural en alguna de las paredes del recinto escolar.

La maestra de USAER comenzó a plantear el proyecto para presentarlo al director; incluso, ella contactó a un licenciado en comunicación visual para que apoyara a los estudiantes en la realización del mural. A pesar de contar con el permiso del director había una gran dificultad, no había recursos económicos para llevar a cabo el proyecto.

Se contemplan otras posibilidades como la cooperativa, hacer una rifa, pero también nos damos cuenta de que es una comunidad que no tiene los recursos, hay carencias y entonces por eso se decide que ese recurso salga de la propia bolsa de USAER. Sin embargo, también por ciertas situaciones que no se dan, la verdad es que sale de mi bolsa (Maestra de USAER, 2022)⁶⁰.

Así fue como las y los estudiantes, junto con el licenciado en comunicación visual, quien de manera voluntaria apoyó a la escuela en la realización de ese proyecto, plasmaron en el mural su talento. En palabras de la maestra de USAER, ese talento “se pulió, porque había chicos que en dibujo son buenos, pero todavía se les potencializa. Eso corresponde a un plan de enriquecimiento de aptitudes sobresalientes” (Maestra de USAER, 2022), que se lleva a la acción en gran medida por la iniciativa, la gestión, el presupuesto y voluntad de la maestra.

La segunda experiencia en el que el trabajo docente potencializa las habilidades de los estudiantes fue la llegada del profesor de Educación física, su estancia fue un gran acierto porque se dio después del año y medio que duró el aislamiento social a causa de la pandemia, situación que mermó considerablemente la actividad física de las y los jóvenes⁶¹, y porque en la modalidad de telesecundaria es frecuente que las actividades de educación física queden reducidas a un tiempo libre.

⁶⁰Es oportuno puntualizar que no se pretende apologizar que las y los profesores pongan de sus ingresos para realizar proyectos, pero lo cierto es que en muchas ocasiones estos son financiados por las y los profesores.

⁶¹Según la UNICEF uno de cada dos jóvenes de América Latina y el Caribe durante la pandemia tuvo dificultades para acceder a alimentos saludables además disminuyó su actividad física. (León y Arguello, s/f)

Yo lo veo y sinceramente, me siento satisfecho del trabajo que ha realizado el maestro, porque no solamente se ha enfocado en vamos a jugar, sino que ha ido más allá, también hay un poco de teoría (Director,2022).

En la teoría de justicia social enfocada en la educación, hay diversos estudios relacionados con la justicia social y la función de la asignatura de Educación Física (Martínez, 2019); (García, et, al, 2020). Pero en contextos como la Telesecundaria de Ecatepec es notorio cómo este tipo de actividades son un catalizador que potencia el trabajo en equipo, la autoconfianza, la inclusión, la organización y participación de los estudiantes.

Esta situación fue visible en el torneo de fútbol que organizó, a petición de las y los estudiantes, el profesor de Educación Física.

Con la seriedad y el compromiso requeridos el estudiantado organizó equipos mixtos. La participación de las mujeres en el torneo, en parte se dio porque en las mismas dinámicas de las clases el maestro alienta la participación de las estudiantes y el trabajo en equipo al establecer que los goles de las mujeres valen el doble.

lo hago con la intención de que participen, que no se queden sentadas -Ay no, porque es fútbol, no quiero-. Eres mujer, tu equipo tiene que ganar. En todo juego tiene que haber un ganador, entonces para que tu equipo gane, ayúdales y si tú metes un gol es doble. Así todas participan, ninguna mujer se queda sentada. Las chicas que participan cuando hacemos esa dinámica, créeme que tanto fomentamos más el trabajo en equipo, fomentamos más la comunicación, más trabajamos la parte física y también pues nos ayudamos entre todos (Maestro de Educación Física, 2022).

Ser sensible y visibilizar las necesidades de sus estudiantes

En México el 23 de mayo se conmemora el día del estudiante, la SEP como institución educativa no establece alguna actividad en especial, es decir, no hay ninguna obligación para que las escuelas conmemoren ese día. Sin embargo, las y los maestros de la Telesecundaria de Ecatepec organizaron una serie de actividades durante toda la jornada escolar para celebrar el día junto con las y los estudiantes.

Se considera importante esta actividad para la práctica docente receptiva con la justicia social porque se fundamenta en el reconocimiento, que desde las posturas de Honneth se reivindica a partir del aprecio social.

Ahorita los niños están muy lastimados tanto en casa, tanto con la sociedad; como mencionaba la pandemia, pérdidas familiares y si no es pandemia, la misma delincuencia que por un asalto te quitaron al papá, que, por un asalto a mamá, al hermano. Creo que estamos en una sociedad, no solamente la colonia, sino que todo el Estado de México, incluso puedo decir que todo el país, estamos lastimados, lastimados, de cierta manera. Entonces (...) a veces los alumnos buscan en una escuela ese apoyo que a veces también en casa no tienen o que sí lo tienen, pero a veces también necesitan como que alguna persona extra los pueda escuchar, que los pueda entender, hay que ir trabajando la responsabilidad, pero hasta cierto punto también hay que tener, una parte humana (Director, 2022).

Una de las actividades fue un rally intergrupalo. Las y los profesores organizaron previamente los equipos para que fueran lo más equilibrado posible. Cada una y uno fue responsable de una estación en donde las y los jóvenes pusieron en juego su habilidad física, habilidades motrices, habilidades de razonamiento y destreza; principalmente, su habilidad para organizarse porque la consigna de la actividad era que todos los estudiantes tenían que participar para que pudieran obtener el punto que cada estación ofrecía.

La última actividad fue un concurso general de baile en la que se inscribieron parejas del mismo sexo o parejas de diferente sexo, al respecto no hubo ninguna restricción o comentario. El festival del estudiante finalizó con un baile masivo de toda la comunidad, las y los estudiantes se notaban contentos.

Un punto interesante sobre este evento fue la respuesta que dio el director al preguntarle porque consideraron importante conmemorar el día y no pasarlo de manera inadvertida.

...digamos que estoy enfrente de la escuela, me gusta esa parte de consentir también a los alumnos, que se sientan queridos, que se sientan importantes en la escuela porque desafortunadamente hay muchas escuelas donde el importante es el maestro y tú (como estudiante) vienes y obedeces. No, aquí todos somos importantes, tanto el estudiante como los maestros, como todo el personal que viene y trabaja en esta institución y eso es lo que también queremos fomentar en los alumnos, que se sientan queridos para que ellos también puedan fomentar ese cariño, ese amor hacia a la sociedad, a sus padres, a sus compañeros, que se sientan importantes dentro de la escuela (Director, 2022).

Este tipo de posicionamiento y actividades ponen en acción el tema del reconocimiento dentro del centro escolar, ese reconocimiento recíproco o mutuo. En este caso, el director mira a sus estudiantes en un nivel igual de importancia y consideración. Esta acción es parte fundamental de una docencia que apela por la justicia social porque permite reconocer a otro sujeto y ser reconocido por él.

Mostrar sensibilidad e interés por la diversidad

Otro de los puntos que se mencionó en el capítulo tres al describir las características que rodean a la telesecundaria, es que más del 35% de su población estudiantil presenta alguna dificultad en el aprendizaje o presentan alguna discapacidad. Esa característica hace que la práctica docente de la Telesecundaria de Ecatepec tenga un tema constante con la sensibilidad e interés por la diversidad.

Pero esta sensibilidad e interés desde la visión de los profesores no son suficientes para encarar tal encomienda dentro del actual modelo de inclusión. Además, resulta mucho más complejo cuando un tercio de la población estudiantil requiere seguimiento y atención del departamento de USAER.

Es bastante complicado porque es un grupo diverso, porque en el salón hay muchos tipos de alumnos. Entonces para mí, en lo personal, ha sido complicado dar mis clases con los regulares, al mismo tiempo con los del equipo de USAER, es muy complicado porque dentro de los de USAER, no todos tienen lo mismo. Es como individualizada la clase, el tema, el aprendizaje y ya estuvo bastante complicado, sin embargo, sí tenemos claro que debemos incluirlos y se da poco porque si hacemos esa diferencia de los regulares y de los de USAER (Maestra de 1-A, 2022).

Esta diferenciación entre los estudiantes regulares y los estudiantes de USAER es un viraje para la segmentación interna a la que hace referencia Torre (2012), en donde la Telesecundaria de Ecatepec se identifica como una escuela inclusiva, pero al mismo tiempo genera una exclusión o segmentación dentro.

Estas características no sólo son propias de la Telesecundaria, se manifiestan de muchas maneras en la escuela moderna.

“La escolaridad está garantizada para una buena parte de la población, pero la cuestión de la exclusión parece haberse desplazado al interior de la escuela. La exclusión sigue operando en la clasificación de la población escolar en términos de indisciplinados, violentos, desertores, desmotivados, “chicos-problema” (Dussel, 2004: 330).

Esta exclusión y segmentación se observó en dos dinámicas de la Telesecundaria de Ecatepec. La primera compete propiamente a las limitaciones del modelo de la telesecundaria pues su principal vehículo de enseñanza está basado en materiales audiovisuales lo que, al atender a estudiantes con debilidad visual o auditiva, pone en jaque la práctica docente por sus

pocas posibilidades de acción, sea por falta de materiales, infraestructura, sobrecarga laboral o falta de capacitación.

... por ejemplo, nos llega un niño sordomudo y al final nuestro modelo es audiovisual. Entonces, la escuela no atiende sus condiciones o sus características, pero no porque tenga el prejuicio, sino porque cómo maestro no tengo como apoyar. Sin embargo, la escuela no pone condiciones, no pone requisitos, como si se da en otras escuelas que condicionan la entrada (Maestra de 2-A, 2022).

En continuidad con este punto, en las preinscripciones del ciclo escolar 2022-2023 se inscribió a la telesecundaria una adolescente con pérdida total de la visión, el director gestionó ante la SEP un libro de nivel secundaria en braille, pero esta medida parece insuficiente cuando la mayoría de los recursos de la Telesecundaria son audiovisuales y los docentes están poco o nada familiarizado con este sistema de escritura y de lectura.

Este ciclo escolar que viene, vamos a tener una alumna con ceguera total. Entonces, es algo que nuevamente tenemos que buscar, que ver cómo vamos a atender al alumnado porque (...) considero que no es una escuela que podamos atender esa discapacidad tan grande, o sea porque puedo tener alumnos con dislexia, alumnos con alguna discapacidad no tan notable pero bueno, ya con una alumna que no ve, yo considero que ya es algo más grande, pero tenemos que atenderla (Director, 2022).

La segunda dinámica que se identificó alude a prácticas docentes generalizadas dentro de la escuela, que resuelven las dificultades de la inclusión o de las adecuaciones curriculares. En decir, en lo operativo estas prácticas funcionan para sortear los embates que representa estar frente a un grupo tan diverso, pero no son concordantes con la dimensión de reconocimiento que plantea la justicia social.

Es complicado, la teoría y la realidad ahí sí es bastante difícil. Podemos hablar de inclusión, pero la verdad es que en la realidad es muy complicado. Sí tratamos, sí lo hacemos, pero dentro de esa inclusión, sí los segregas un poquito al darles la atención individual y siendo individual, ya es diferente (Maestra de 1-A, 2022).

El testimonio anterior menciona una diferenciación que brinda una atención individualizada al estudiante. No obstante, la sobrecarga de trabajo hace que para las y los profesores sea muy complicado seguir los planes de intervención que realiza el departamento de USAER para cada estudiante que lo requiere. La intención de este plan de intervención es

que el maestro diversifique su aula y ajuste sus planeaciones en función de las necesidades de cada uno de sus estudiantes, es decir, que no haga actividades generalizada, sino, que haga modificaciones en estas para que todos las puedan resolver o desarrollar de acuerdo con su posibilidad académica, pero en la realidad funciona de otra manera (Maestra de USAER, 2022).

Aquí hay una cuestión de expectativa y realidad. Se le da un plan de intervención al maestro, póngale estas actividades. Lo que tienden a hacer los maestros es a trabajar con antologías que es un compendio de actividades como fotocopias, cosas muy sencillas, como las letras o lecturas de comprensión muy cortas, mándalas, sumas, restas, multiplicaciones, divisiones, algo muy básico. El alumno de USAER trabaja con tu antología entonces eso no es el objetivo de la diversificación y la inclusión en el aula (Maestra de USAER, 2022).

Características docentes receptivas con la justicia social desde la participación

En esta sección se consideran las prácticas relacionales que aluden a la dimensión de la participación de las teorías de justicia social. Esta dimensión se refiere al derecho de las personas a tomar decisiones que afectan sus propias vidas y a tener una activa participación en la sociedad. Su fundamento es que al incrementar la participación política hay más posibilidades de desarrollar una justicia adecuada.

En el campo de la educación, las prácticas que estimulan la participación de las y los estudiantes permite que se familiaricen con experiencias de organización, trabajo en equipo, compromiso, de toma de decisiones, entre otras. En las siguientes líneas se exponen las acciones de las y los docentes de la Telesecundaria de Ecatepec concernientes a la participación.

Trabajar por un proyecto común

A partir de la precariedad, sin afán de romantizar dichas condiciones, se generan dinámicas colectivas para solucionar la falta de agua. A pesar de que toda la comunidad se compromete con el cuidado del agua, la conserje/madre de familia y la orientadora son las que organizan diariamente a los estudiantes para sacar agua de la cisterna y llenar un tambo de 200 litros para el uso del sanitario de toda la escuela. También llenan los tambos de 50 litros de cada salón para lavarse las manos. A veces se rola un grupo, pero en general los estudiantes se muestran muy participativos y dispuestos para ayudar en beneficio de toda la escuela.

...A mí me gusta apoyar ... yo veo que el agua se está derramando, entonces, a ver chicos, vamos a hacer esto, me gusta involucrarme en esa parte para la mejora de la escuela (Orientadora, 2022).

El maestro de 1-B también se caracteriza por fomentar en su grupo el apoyo a la escuela, organiza a sus estudiantes. Él reconoce que la actitud del profesor influye para que las y los alumnos apoyen.

...me ha gustado inculcarles el apoyo a la escuela, les he mencionado que es como su segundo hogar porque permanecen mucho tiempo o la mitad de su vida en las escuelas, entonces, generalmente, como era el único maestro varón antes de la llegada del director. Me gustaba apoyar en ese sentido a mis compañeros en alguna actividad que requiriera mayor esfuerzo físico; realmente la actitud de nosotros como maestros influye mucho en el grupo porque al ver ese tipo de actitudes ellos las adoptan también (Maestro 1-B, 2022).

Los elementos anteriormente expuestos son acciones que *fomentan la participación y el trabajo colaborativo*. En un escenario deseable se espera que el trabajo colaborativo y la participación de los estudiantes se dé en otras condiciones que partan de la reflexión, pero en la telesecundaria se gestan a partir de la necesidad.

Por otra parte, el trabajo colectivo más grande que se apreció durante el trabajo de campo fue el proyecto de “Cambio mi escuela”. La situación fue cumplir con la encomienda que la SEP mandó a la telesecundaria para que participara en la convocatoria de *Somos el cambio*, la comunidad escolar en su totalidad hizo un esfuerzo para mejorar el espacio del centro escolar.

El inicio de la rehabilitación de la escuela se dio con las primeras faenas que se realizaron después de las políticas de aislamiento social, que tras la secuela de la pandemia dejó a la escuela en condiciones con las que era difícil operar. Con la poca, pero potente participación de las madres y padres de familia se realizaron trabajos para acondicionar la escuela. No obstante, como se mencionó en el capítulo tres, para que el proyecto “Cambio mi escuela” se efectuara fue necesario sacar fondos para comprar la pintura. Hay que considerar el esfuerzo que representa para una comunidad con tantas limitaciones económicas emprender un proyecto de tal envergadura.

Se buscaron distintas estrategias como el autoconsumo, durante unos meses la misma comunidad escolar se hizo cargo de la cooperativa, es decir, la maestra de 3-A era la encargada de abastecer y preparar los productos que ofrecía la cooperativa. Para la preparación y venta se

apoyó de los estudiantes y sobre todo en la conserje/madre de familia. También se realizó un concurso de compra de boletos para el rey y la reina de primavera. Las y los estudiantes que vendieron más boletos fueron coronados en la kermés. En dicho kermes, cada grupo se organizó para vender productos, todos los fondos se destinaron para la compra de pintura.

Cuando se tuvo el recurso económico para comprar la pintura, iniciaron las faenas para comenzar el trabajo. En primera instancia, se convocó a las madres y los padres de familia, pero la participación fue muy reducida, quienes sacaron el proyecto adelante fueron principalmente la maestra de 3-A y las y los estudiantes de la escuela. La maestra organizó comisiones en cada grupo y se rotaron los turnos para pintar.

En este proyecto tuvimos problema, porque llegamos de una pandemia, [la escuela] no tenía fondos, los padres de familia no tenían tampoco para dar la cooperación voluntaria que se pide a principio de año. Entonces no había fondos, entonces dije - ¿Qué hago? si me pongo a buscar con empresas, va a ser un camino muy largo. Entonces dije, qué hago, pues vamos a vender. Entonces con la venta de productos, este, donde el apoyo de los chicos de mi grupo fue muy bueno porque la venta la hacían ellos, yo traía las cosas y todo lo demás. Cuando se tuvo los fondos y compró la pintura, se empezó a organizar a toda la escuela, para que nos vinieran a apoyar también fue muy pesada. La poca participación que tuvimos de unos padres nos ayudó a sacar adelante el proyecto, pero quienes más apoyaron fueron los chicos de nuestra escuela, de todos los grados y de todos los grupos (Maestra de 3-A, 2022).

La escuela no ganó ninguna mención en la convocatoria de *Somos el cambio*, sin embargo, los ímpetus por mejorar el espacio escolar se extendieron a los últimos meses del ciclo escolar 2021-2022. Incluso en las actividades anuales de *vinculación con la comunidad y demostración de lo aprendido*⁶², el maestro de 1-B, la orientadora, el director, la Conserje/Madre de familia, algunos estudiante, madres y padres de familia realizaron una faena en los perímetros externos de la escuela para pintar la fachada, remover cascajo, acomodar la banqueta, poner jardinera y plantar árboles alrededor de la escuela.

⁶² Estas dos actividades forman parte del plan educativo de la Telesecundaria. La vinculación con la comunidad consiste en abrir las puertas de la escuela a la comunidad en donde se desarrolla una actividad que relacione a la escuela con su comunidad. Para este ciclo escolar la Telesecundaria de Ecatepec realizó distintas actividades, una de ellas continuó con el mejoramiento de la fachada de la escuela, pero ahora de la parte externa.

La demostración de lo aprendido consiste en que los estudiantes presenten un proyecto delante de toda la comunidad educativa, incluyendo los padres, que demuestre lo que aprendieron a lo largo de ese ciclo escolar. Para esa actividad la Telesecundaria presentó una exposición de los trabajos realizados, además, de inaugurar el mural de la escuela.

El trabajo en común por mejorar la escuela, incluyendo el proyecto “Cambio mi escuela” representó un gran esfuerzo para la comunidad escolar de la Telesecundaria de Ecatepec, que a través de su iniciativa, voluntad, esfuerzo y trabajo en equipo lograron transformarla.

Pero el trabajo por un bien común no sólo transformó la escuela, también tuvo algunos efectos formativos en los estudiantes, eso fue lo que identificaron las maestras con esta experiencia.

Es muy formativa de que para estar en un lugar bien se necesita trabajo colaborativo, en equipo que puede impactar en su colonia, calle, recoger la basura, arreglar la veredita, en la casa o en su familia (Orientadora, 2022).

En otras palabras, implica que ellas y ellos puedan vivir una experiencia de transformación a través del trabajo colaborativo, además, se sientan parte de una comunidad que les permite apropiarse del espacio.

Pienso que sí es muy importante para ellos el ser parte de algún proyecto, es muy importante para los chicos que se sientan parte de una comunidad que se sientan parte de una escuela. Ellos decían -Ay, maestra, nuestra escuela se empieza a ver más bonita- o sea, ellos mismos ya se hacían parte de “nuestra escuela”, ya no decían la escuela, no, sino, que ya [decían] mi escuela, nuestra escuela (Orientadora, 2022).

Las experiencias de colaboración, de trabajo en equipo por un proyecto común llevan a un nivel práctico las características que los teóricos de la docencia comprometida con la justicia social han designado como retomar *contenido que de una perspectiva de cambio a través de los movimientos y la participación ciudadana*, esta perspectiva de cambio se ve reflejada en eso que dejan los estudiantes de esta generación para los que están por venir.

Los estudiantes decían -Ay, voy a heredar el que este salón quede bonito-. Ellos ya empiezan a pensar en un futuro que van a dejar en la escuela. Entonces, esa parte fue un gran acierto. Siempre se ha tratado de hacer que los chicos se involucren y en este proyecto que se llevó a cabo de “La escuela es nuestra⁶³”, de verdad que sí, los chicos, yo vi que muchos de ellos se sintieron parte, se identificaron más con la escuela” (Orientadora, 2022).

⁶³ La maestra se refiere a al proyecto “Cambio mi escuela” con la cual la telesecundaria participó en la convocatoria de *Somos el cambio*

Como se observó a lo largo de este capítulo, la práctica docente de manera implícita y explícita se relaciona con la justicia social. Desde sus distintas dimensiones, concepciones y acciones hay un posicionamiento de las y los profesores.

En cuanto a la concepción que los profesores tienen sobre el impacto de su labor para mejorar su contexto, se puede concluir que los docentes de la Telesecundaria coinciden en que, para que su trabajo tenga un efecto positivo en el entorno de sus estudiantes, es necesario un esfuerzo colaborativo entre las instituciones gubernamentales, las instituciones educativas, la comunidad, las familias y los propios docentes.

Por otra parte, cuando la responsabilidad sólo recae en las y los profesores es factible que se genere un desgaste y frustración de la práctica docente que, pese a los proyectos y esfuerzos, se ven superados por el contexto.

En lo que concierne al tratamiento de contenidos de la práctica docente y su relación con la justicia social, dentro de los programas y libros de texto hay contenidos escolares que abordan temáticas relacionadas con la justicia social, pero se aborda desde una única perspectiva, la del libro de texto. Esta visión no siempre responde a las necesidades del contexto social al que pertenecen los estudiantes y en ocasiones no resulta significativa ni relevante para la docencia o el estudiantado.

En ese sentido, un aspecto relevante para los teóricos que caracterizan la práctica docente sensible y comprometida con la justicia social y que no se identificó durante el trabajo de campo en la Telesecundaria de Ecatepec, se relaciona con el tratamiento de contenido, sobre todo, los que tienen que ver con abordar temas de opresión y de injusticia, la confrontación de ideas, el dominio del contenido y la de manejar distintas fuentes.⁶⁴

No obstante, la evidencia empírica mostró que la asignatura de Formación Cívica y Ética juega un papel muy importante para abordar temáticas de justicia social, tanto de manera disciplinar como eje multidisciplinario de los proyectos educativos. Al respecto de ese punto, las y los maestros consideran que estas estrategias y acciones que se realizan dentro del centro escolar para reflexionar en torno a la justicia social sólo contienen a la comunidad dentro de este espacio, no consideran que tenga un impacto a largo plazo o fuera de la escuela.

⁶⁴ Si bien este último criterio se relaciona con particularidades de la propia modalidad de la telesecundaria que concibe al docente como un mediador entre el maestro televisivo y el estudiante, parece fundamental para este modelo cuestionar y redefinir el papel del docente de la Telesecundaria para fortalecer su autonomía, su iniciativa y retomar sus propuestas.

En cuanto al punto de la práctica relacional se identificó que, de manera general, el profesorado mostró mayor evidencia en relación con su práctica sensible o cercana a la justicia social, al reconocer y potencializar las subjetividades de sus estudiantes, fomentar el respeto por los otros y entre pares, alentar la participación, el trabajo colaborativo y ser sensible con sus estudiantes, así como retomar su contexto, y visibilizar sus necesidades y experiencias.

CONCLUSIONES

Una de las principales aportaciones de esta investigación es que muestra una serie de tensiones entre lo que significa educar en condiciones de (in)justicia social y la práctica docente.

A lo largo de esta investigación se presentó un estudio de corte etnográfico el cual se realizó en una telesecundaria ubicada en el municipio de Ecatepec de Morelos, Estado de México; a partir de entrevistas semiestructuradas y de la observación participante se tuvo acercamiento, durante cinco meses, a la práctica docente en este escenario desde el referente teórico de la justicia social.

Durante el trabajo de campo y el análisis de resultados se hizo presente una latente relación entre el contexto social que rodea al centro escolar y la práctica docente. Es decir, el trabajo de la escuela, en muchos de los casos, centró su atención y esfuerzo en acciones y estrategias que respondieron a las demandas de su entorno. Esta relación permitió identificar una serie de tensiones entre la injusticia social contextual y los alcances y límites de la práctica docente. Por tal motivo, a modo de conclusión, en las siguientes líneas se exponen algunas de ellas.

Los tres modos de reconocimiento y las tres heridas morales propuestas por Axel Honneth, desde las teorías del reconocimiento de la justicia social, se presentan como una herramienta teórica útil para discernir lo que implica educar en condiciones de injusticia social, de acuerdo con el contexto social y escolar de cada centro educativo.

El entramado teórico de la justicia social basada en el reconocimiento que propone Honneth (2010) que se fundamenta en los tres modos de reconocimiento que incluye: la esfera de lo afectivo, la esfera de lo jurídico y la esfera de la valoración social, posibilitan la identificación de diversos elementos que expresan o personifican la injusticia social contextual. En este caso el abandono institucional y la crisis de los cuidados se manifiesta en el desprecio; la segmentación educativa jerarquizada y el lugar que ocupa la telesecundaria en el sistema educativo representa una forma de desposesión de derechos; y las condiciones sociales en las que se creó el municipio de Ecatepec de Morelos generan una forma de degradación y estigmatización social.

En particular, en el contexto de la presente investigación se ha observado que estas esferas también se interrelacionan y determinan. Por tal razón, se puede afirmar que estas herramientas teóricas permiten un análisis amplio y detallado. Incluso podría utilizarse como punto de referencia cualitativo para identificar el nivel de injusticia social que rodea a un centro educativo. Además, facilita la caracterización de la problemáticas, desafíos y situaciones específicas que enfrenta una comunidad educativa con respecto a este tema.

En cuanto a los aspectos pedagógicos, la caracterización de la práctica docente receptiva y sensible con la justicia social que aportan autores como Murillo y Reyes, (2014) Jurjo Torres (2012), Kenneth M. Zeichner (2009), Villegas y Lucas (2002) y, Heather W. Hackman (2005) fue una herramienta de observación que sirvió de base para identificar en escenarios reales los atributos indispensables de una práctica de esta naturaleza.

En instituciones educativas como la Telesecundaria de Ecatepec, la práctica docente se enfrenta a una tensión latente entre la inclusión y el rendimiento escolar.

Esta tensión abarca tres niveles de interpretación. La primera se relaciona con lo que Dubet (2006) define como “ghettos escolares” donde se concentran estudiantes con ciertas características arbitrarias consideradas como endeble o vulnerables en un mismo centro escolar. Esta concentración, en inicio, respondió a condiciones sociales y económicas de las y los estudiantes. Pero en el caso de la Telesecundaria de Ecatepec se muestra que este agrupamiento responde a otra serie de atributos relacionados con alguna condición física no hegemónica, lo que se ha definido como barrera de aprendizaje. Esos mecanismos, aun cuando los decretos institucionales plantean lo contrario, hacen evidente cómo los procesos de inclusión educativa se dan bajo patrones de segregación en donde se concentran poblaciones estudiantiles bajo posturas ideológicas que determinan la supuesta superioridad o inferioridad de un grupo social (Torres, 2012). Estos patrones de inclusión intrínsecamente tienen un componente moral que define qué vidas son más valiosas que otras, dadas las condiciones de abandono gubernamental. Incluso, cuando la modalidad de la telesecundaria no es la mejor opción para personas con debilidad visual o auditiva por su modelo pedagógico que se sustenta en un supuesto maestro televisivo.

El segundo nivel es la segregación interna a la que se refiere Dussel (2004) en la que, como se mencionó en el capítulo tres y cuatro, el profesorado de la Telesecundaria de Ecatepec, precisa realizar diferenciaciones educativas que no siempre están relacionadas con la

perspectiva de diferenciación curricular, ya sea por la sobrecarga de trabajo, la poca iniciativa, el desgaste o la complejidad que representa atender a un salón de clases con alto nivel de diferencias de aprendizaje. Esta segregación interna plantea el cuestionamiento sobre la figura metafórica de la matrushka de la exclusión dentro del sistema educativo, en donde en sus distintos niveles de intervención, incluida la práctica educativa, generan dinámicas de esta índole.

El tercer nivel de interpretación se sustenta en la tensión que significa para la docencia de la Telesecundaria de Ecatepec el tema de la inclusión a la luz de exigencias de evaluación educativa que ponderan el rendimiento escolar basado en evaluaciones estandarizadas y sus resultados, al cual se le atribuyen principios de calidad educativa.

Bajo esta perspectiva, la escuela en cuestión y la práctica docente que ahí se ejerce, personifica una incompatibilidad o contradicción entre modelos de inclusión que pretenden eliminar las barreras de aprendizaje y las políticas educativas que priorizan la calidad educativa a partir de evaluaciones estandarizadas y que responsabiliza a las y los docentes del bajo rendimiento escolar.

La práctica docente en contextos precarizados adquiere mayor relevancia, ante la tendencia de los gobiernos y sistema educativo neoliberales que genera dinámicas de abandono institucional, al mismo tiempo que responsabilizan a la comunidad escolar de sus condiciones de precariedad.

Como se sostuvo a lo largo del capítulo uno y tres, el tema de la precarización corresponde a una forma de gobierno neoliberal que se establece sobre un umbral de lo mínimo indispensable para “garantizar” derechos fundamentales como el educativo. La estrategia se sustenta en una constante escasez, inestabilidad, insuficiencia y fragilidad de los servicios sociales, además de un nulo seguimiento o mantenimiento que en suma generan una constante falta de certeza. A la par, se establece un modelo hegemónico de justicia social que se sustenta en la igualdad de oportunidades meritocráticas, esta postura afirma que el esfuerzo del estudiantado o la comunidad educativa es la base para la generación de las condiciones, habilidades y saberes que le permitan conseguir los resultados que aparentemente merece. De tal forma que el mérito justifica la selección social y profesional de acuerdo con las cualidades y desempeños no sólo de los individuos, sino también de las comunidades escolares. La coexistencia de estas dos situaciones permite una particular manera de garantizar el derecho a

la educación.

Por tal motivo, el estudio de la práctica docente en la Telesecundaria de Ecatepec adquiere una particular relevancia porque retrata, desde una visión pesimista, lo que Parra (2022) describe como una escuela en condiciones precarias del tamaño del planeta. Su localización es o podría ser cualquier parte del mundo por las dinámicas generalizadas de precarización. En ese sentido, la Telesecundaria de Ecatepec es una alerta constante ante los efectos de gobiernos neoliberales en los que persiste un constante despojo de derechos. En esa misma línea, Martínez afirma que “la precarización neoliberal es una «asignatura pendiente» en el contexto de la investigación educativa” para, de entrada, identificar los efectos que ha traído en este campo. (2019; 425).

Pero la Telesecundaria de Ecatepec no se debe percibir sólo como un escenario distópico del futuro, un problema local de la periferia o un espejo al que se prefiere no mirar para alejarse de la exclusión. Por el contrario, hay que recordar que las injusticias sociales dentro de los sistemas educativos son una grave amenaza para todas y todos porque atenta contra la conformación de sociedades democráticas, los principios de igualdad, al mismo tiempo que potencializan prácticas diferenciadas y de clasificación social que arbitrariamente designan que hay vidas que valen más que otras.

La relación de la práctica docente con la justicia social en contextos precarizados se enfoca en abordar problemáticas vinculadas con su entorno, por lo que a menudo dejan de lado lo concerniente a aspectos de carácter académico.

Para analizar la práctica docente y su relación con la justicia social es fundamental situar ésta tanto espacial como temporalmente. Esto implica comprender las condiciones sociales y educativas que influyen y atraviesan la práctica docente. Este conocimiento ayuda a identificar tensiones entre las características de injusticia social que se presentan en el contexto y los esfuerzos educativos por abordarlos.

En el caso del profesorado de la Telesecundaria de Ecatepec, se observó que, en muchos casos, la escuela, así como las y los docentes se ven rebasados por atender una serie de necesidades, como la carencia de agua, la inseguridad fuera de la escuela, la transferencia de tareas de cuidado a su profesión, la poca disposición de materiales, la falta de apoyo institucional, el mantenimiento o mejora de centro escolar, etc.

Todas estas necesidades generan tensiones en la práctica docente, ya que se ven

obligados a malabarear el trabajo académico dentro de las aulas y la demanda por solucionar o contener los problemas sociales que en estricto sentido están más allá de sus responsabilidades y de sus recursos. En consecuencia, la escuela y la docencia en contextos precarizados se encuentran en una constante oscilación entre lo urgente y lo necesario. La tensión entre ser escuela o convertirse en una institución de contención para sus estudiantes.

Por otra parte, esta tensión se asocia estrechamente con el tratamiento de contenidos escolares, donde la justicia social como tema de estudio queda al margen de los programas escolares porque su estudio, reflexión y análisis contextual es superada por las avasallantes condiciones sociales. Al menos eso se hizo visible en los resultados de la práctica docente en su dimensión de tratamientos de contenidos, en los cuales, las características que aporta la literatura especializada como dominio del contenido y manejo de distintas fuentes, fomentar la confrontación de ideas o abordar temas de opresión, de injusticia y justicia social no se hicieron presentes durante el trabajo de campo. En cambio, se identificó que los libros de texto y actividades que realizan los docentes sobre este tópico se encuentran al margen del programa escolar. Por tal motivo, si se desea tener un conocimiento sobre esta dimensión se recomienda abordar investigaciones de corte documental para analizar la narrativa curricular de los libros de texto y audiovisuales que trabajan los temas de justicia social desde el currículo formal.

La docencia en contextos como el de la Telesecundaria de Ecatepec presenta una tensión entre lo evidente y lo oculto de las prácticas docentes que naturalizan, segregan o tergiversan y legitiman las injusticias sociales en el campo educativo.

Esta tensión hace referencia principalmente a lo que se percibe o se presenta como evidente y lo que permanece en el punto ciego, lo que se conoce como escotomas, esas zonas o aspectos que están fuera del campo o percepción visual. Lo que se encuentra velado o no se puede ver.

En este caso, las condiciones de injusticia social a las que responde la práctica docente, que se manifiestan como urgentes y evidentes, nublan o ennegrecen situaciones que se identifican como necesarias para la comunidad escolar y que tienen un vínculo importante con la justicia social en el campo educativo.

En el trabajo de campo se identificaron dos, el primero se relaciona con algunas acciones que sin reflexión naturalizan y tergiversan la violencia e igualdad de género: una es el *performance* del evento del día de la primavera; en donde se interpretó una canción en la

cual se enfrenta una pareja a causa de una infidelidad. En este caso, la letra y la interpretación escénica presentan una discusión que se sustenta en estereotipos de roles de género. La segunda acción es la conmemoración del día de la mujer, en la que se felicitó a las mujeres de la comunidad, sin rememorar o reflexionar sobre el motivo de esta conmemoración. Estas acciones de alguna manera legitiman ciertas creencias sobre el rol que tienen los hombres y las mujeres en la comunidad.

La segunda inferencia implica a las estrategias de inclusión. A pesar del esfuerzo del profesorado y USAER por no excluir a esta población, en la mayoría de los casos, las actividades planeadas para los estudiantes con barrera en el aprendizaje dentro del salón de clases parten de una diferenciación que de alguna forma segrega a los estudiantes, no sólo en el ámbito educativo, sino también en la convivencia diaria.

Sin lugar a duda, estas prácticas inadecuadas en las que incurren las y los docentes forman parte de su responsabilidad. No obstante, a pesar de que en algunos casos el profesorado las identifica y están conscientes de ellas, no cuenta con las herramientas para encararlas; pero hay otras que están fuera de su campo de visión y parece que no logra identificarlas.

De esta tensión se infieren dos asuntos. El primero se enfoca al nivel de intervención macro, si bien se atienden los acuerdos internacionales de una educación para todos, las estrategias de inclusión educativa, de igualdad de género o de prevención de la violencia, estos no presentan los efectos esperados, al menos en la Telesecundaria de Ecatepec. Dichos tópicos aún son retos y materias pendientes.

La segunda inferencia compete al ejercicio docente en sí, esta tensión se sustenta entre lo evidente y la naturalización de algún tipo o manifestación de injusticia social. Tal inferencia, apunta a que en la práctica docente siempre tiene una omisión, aunque no en todos los casos forma parte de una acción consciente e intencional.

Por tal motivo, las características del profesorado que muestran sensibilidad e interés por la diversidad, que retoma el contexto y la experiencia de los estudiantes y que es sensible y visibilizar las necesidades del estudiantado son atributos fundamentales para sortear el punto ciego que una práctica humana como la docencia supone.

Los centros educativos y las acciones y estrategias docentes en contextos precarizados se enfrentan a la tensión de reproducir las condiciones de desigualdad que caracteriza sus contextos o ayudar a transformar su entorno.

La inmediatez es terreno desconocido para los procesos formativos, por tal motivo, definir a las escuelas como reproductoras de las desigualdades sociales o entes de transformación limita la posibilidad de identificar la particularidad del impacto que cada escuela y docentes tienen en su entorno social.

En sintonía con lo anterior, una de las reflexiones que abre esta investigación apunta a que los distintos posicionamientos sobre la justicia social coexisten; no sólo en un mismo centro escolar, también en la concepción y práctica docente. Porque al ser la docencia una práctica humana corre el riesgo de transformarse o modificarse con el tiempo. Su relevancia, como se mencionó en el primer capítulo, es que al ser una práctica intencionada crea y configura subjetividades (Pla, 2020).

Ahora bien, es oportuno recuperar la postura de algunos docentes de la telesecundaria sobre la justicia social y la educación, la cual afirma que se requieren de un esfuerzo y compromiso colectivo por parte de los gobiernos, las instituciones educativas, los centros escolares, los padres de familia y la comunidad en general.

Se puede concluir que la justicia social, igual que la educación, es un tema de interés y responsabilidad pública. Por eso adjudicar la transformación social a la docencia no es sólo un acto tiránico, sino imposible. Con mayor razón en contextos donde el abandono sistemático, las crisis sociales y el establecimiento de estructura educativas jerarquizadas vaticinan, en términos generales, un escenario de determinismo social y una perspectiva fatalista en la que el contexto enseña y las subjetividades aprenden a vivir o sobrevivir en condiciones como estas.

Los cinco meses de observación realizados no son suficientes para identificar y analizar el efecto a mediano y largo plazo de la práctica docente que se observó, específicamente en su dimensión relacional. La cual presentó una mayor similitud entre las características que los teóricos le adjudican a la práctica docente receptiva y comprometida con la justicia social y las acciones asumidas por la docencia en la Telesecundaria de Ecatepec.

Estas acciones trajeron para el profesorado y para las y los estudiantes una mayor identificación y aprecio por la escuela, una apertura al trabajo en equipo, un compromiso común, un reconocimiento y satisfacción por el esfuerzo colectivo.

Es muy probable que los estudiantes no vean cambiar las condiciones de su entorno,

pero durante el ciclo escolar 2021- 2022 fueron testigos y partícipes de cómo se transformó considerablemente la apariencia de su escuela, después de muchos años de descuido y desatención.

En términos formativos, a esta investigación la superan las posibilidades temporales para observar las implicaciones y efectos que tendrá este proyecto común para la comunidad educativa.

Lo que está presente es la tensión que enfrentan las y los docentes, sobre la conformación de subjetividades que pueden tender al determinismo social o al posicionamiento crítico de las desigualdades e injusticias sociales. Esta tensión apela a voltear la mirada al estudiantado, a otra generación. Bajo la premisa que la docencia es una práctica intergeneracional. Por tal motivo, surgen los cuestionamientos sobre ¿qué lugar ocupan los estudiantes como nuevas generaciones en la construcción de una comunidad educativa preocupada por la justicia social?

Por último, es preciso señalar cuáles fueron las contribuciones de la presente investigación al ámbito pedagógico. Uno de los aportes indirectos se refiere al momento en el que se realiza el trabajo de campo. En el símil que hace Cruces (2003) con los estudios etnográficos y la fotografía instantánea; este trabajo registra uno de los escenarios del primer ciclo escolar después de las políticas de aislamiento social y cierre de las escuelas producto de la pandemia por el COVID-19. Este registro incluye la labor de las y los docentes a través de diferentes actividades como el mejoramiento de las instalaciones, el regreso a clases presenciales, la convivencia comunitaria y otras que la caracterizan como espacio físico. La instantánea muestra el esfuerzo de las y los docentes por recuperar el centro escolar como un espacio público fundamental que permite acompañar a las juventudes en su formación.

REFERENCIAS

- Abieta, M., Nava, A. y Marhuenda F. (2015). Aportaciones desde la justicia social para una educación justa. La identidad pedagógica en formación profesional básica. En *La Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 4(2), 145-161. España. Universidad de Valencia.
- Achili, E. (1996). *Práctica docente y diversidad sociocultural*. Argentina, Homo Sapiens.
- Acosta, F. (2022). *Diversificación de la estructura de la escuela secundaria y segmentación educativa en América Latina*. Argentina, UNESCO.
- Aguilar Nery, J., (2016). Hacia una historia conceptual de la justicia educativa en Iberoamérica. Sinéctica, *Revista Electrónica de Educación*, (46), 1-14.
- _____. (2015). Formación y Desarrollo del Concepto de Justicia Educativa en Argentina. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 4(2), 127-143.
- Alucin, S. (2013). Ciudadanía y Justicia Social: Una Mirada Etnográfica sobre la Educación Secundaria en Argentina. *Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social*, 2(1).
- Aprende.mx. (s,f.). Red Edusat. <https://aprende.gob.mx/red-edusat/>
- Araiza, D. (2021). *Vivir una vida a medias*. México. UACM
- Bassols Ricárdez, M., & Espinosa Castillo, M. (2011). Construcción social del espacio urbano: Ecatepec y Nezahualcóyotl. Dos gigantes del oriente. *Polis: Investigación y Análisis Sociopolítico y Psicosocial*, 7(2), 181-212.
- Bauman, Z. (2010). *El arte de la vida. De la vida como una obra de arte*. Argentina, Paídos.
- Bertely, M, (2000). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. México, Paidós.
- Blanco, E. (2017). Teoría de la reproducción y desigualdad educativa en México. *Revista mexicana de investigación educativa (RMIE)* vol.22 no.74 Ciudad de México jul./sep. 2017
- Bolívar, A. (2012). Justicia social y equidad escolar. Una revisión actual. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 1(1), 9-45.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2000). Índice de Inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. Bristol: UNESCO-Center for studies on Inclusive Education CSIE
- Bracho, T. y Mendencia, G. (2006). El proceso de focalización y las estrategias estatales de selección de beneficiarios: El caso del programa Escuelas de calidad. *Las colecciones de Documentos del CIDE*, México.
- Busso M. y Messina J. (2020) *La crisis de la desigualdad: América Latina y el Caribe en la encrucijada*. Banco Interamericano de Desarrollo.
- Caballero, J. (2006). La Teoría de la Justicia de John Rawls. *Iberoforum*.núm. 2, (1).
- Calixto, R. y Rebollar A. (2008). La Telesecundaria, ante la sociedad del conocimiento. en *Revista Iberoamericana de Educación*. núm 44/7. México
- Carter, I. (2018). Inclusión y la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER). Tesis de maestría en pedagogía, UNAM
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (2021). *Desastres y desigualdad en una crisis prolongada*. Santiago, CEPAL
- _____. (2021). *Panorama social de América 2020 Latina*. CEPAL
- _____. (2017). CEPAL: Pese a avances recientes, América Latina sigue siendo la región más desigual del mundo.
- _____. (2020). América Latina y el Caribe es la región más desigual del mundo.

¿Cómo

solucionarlo?”

- Connell, R. (1997). *Escuelas y justicia social*. Madrid, Ediciones Morata.
- Consejo Nacional de Población. (2017). Programa Nacional de Convivencia Escolar. Blog del gobierno de México
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (s/f). México.
- Cruces, F. (2003). Etnografías sin final feliz. Sobre las condiciones de posibilidad del trabajo de campo urbano en contextos globalizados. Disparidades. *Revista De Antropología*, 58(2), 161–178.
- Cuenca, R. (2012). Sobre la justicia social y su relación con la educación en tiempos de desigualdad. *Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social*, 1(1)
- Dávila, I. (2022). Repuntan en Edomex robos a transporte de pasajeros. *La Jornada*. México
- Davini, M.C. 2015. *La formación en la práctica docente*. Paidós. País
- Davis, Mike. (2014). *Planeta de ciudades de Miseria*. España. Akal.
- De la O. J. (Sin año). *La gestión escolar*
- Días, A. (2018). Justicia social y educación: sobre la producción de conocimiento socioeducativo desde la Teoría Crítica en *Investigación socioeducativa problemas y abordaje*. Buenos Aires. UNCPBA.
- Domínguez, C. (2017). El profesional docente trastocado por la Reforma educativa 2013. *Congreso Nacional de Investigación Educativa (COMIE)*.
- Dubet. F. (2006). *La escuela de las oportunidades. ¿Qué es una escuela justa?* Barcelona. Gedisa.
- Ducoing P. (coord.) (2017). La educación secundaria en el mundo: el mundo de la educación secundaria (México y Perú). México: IISUE-UNAM.
- Dussel, I. (2004). Inclusión y exclusión en la escuela moderna argentina. una perspectiva postestructural. *Cuadernos de Pesquisa*, v. 34, n. 122, p. 305-335, Argentina.
- Ecatepec en la mira. (2022). *RE-Cortometraje colectivo sobre representaciones y realidades de Ecatepec*. [RE-Cortometraje colectivo sobre representaciones y realidades de Ecatepec](#)
- Elías, M. (2015). La cultura escolar: Aproximación a un concepto complejo. *Revista Electrónica Educare* vol.19 n.2 Heredia May./Aug.
- Espinoza, J. (2012). *El docente de telesecundaria*. Tesis de licenciatura de la Universidad Pedagógica Nacional Unidad Ajusco. México.
- Farfán M. y Reyes A. (2017). Gestión educativa estratégica y gestión escolar del proceso de enseñanza-aprendizaje: una aproximación conceptual. *REencuentro*. Análisis de problemas universitarios vol. 28. Núm.73 México.UAM
- _____. (1997). *Iustitia interrupta. Reflexión crítica desde la posición post post-socialista*. Bogotá. Siglo de hombres Editoriales.
- Fraser, N. y Honneth A. (2018). *¿Redistribución o reconocimiento?* España. Morata.
- Fierro, C., Fortoul, B. y Rosas, L. (1999). *Transformando la práctica docente: Una propuesta basada en la investigación-acción*. México: Editorial Paidós.
- Furlán, A. (1998). *Curriculum e institución*. México. Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación (IMCED).
- García, A. (2020). 5 gráficos sobre desigualdad en México. *Economista*. México, 23 febrero
- García-Rico, L., Carter-Thuillier, B., Santos-Pastor, M. L., & Martínez-Muñoz, L. F. (2020). Formar Profesores de Educación Física para la Justicia Social: Efectos del Aprendizaje-Servicio en Estudiantes Chilenos y Españoles. *Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social*, 9(2), 29–47.
- Garrido, Pereira. M: (2011). La construcción de espacio escolar y la justicia social. *Revista Geográfica Central*. Vol 2 Julio - diciembre. Universidad Nacional Heredia, Costa Rica.

- Gentili, P. (2011). *Pedagogía de la igualdad, ensayo sobre la educación excluyente*. Buenos Aires. Siglo XX
- Giroux H. (1988). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. México. Paidós
- Guber, R. (2015). *La etnografía método, campo y reflexividad*. México, Siglo XXI.
- Harvey, D (1973). *Urbanismo y desigualdad social*. México. Siglo veintiuno. México
- Hayek, F. (1978), "El atavismo de la justicia social", *Estudios Públicos*. 36: 181- 193
- Heather, H.W. (2005). *Five Essential Components for Social Justice Education*. *Equity & Excellence in Education*, 38, 103-109
- Hernández Aragón M. (2022). Función e importancia del profesorado desde la justicia social y la justicia curricular. *Sophia*, 18(1).
- Hernández, G. (2021). Política educativa para jóvenes en México: el derecho a la educación en condiciones de precarización. *Revista latinoamericana de estudios educativos*. Vol. 51 Núm. 2. México
- Honneth, A. (2010). *Reconocimiento y menosprecio. Sobre la fundamentación normativa de una teoría social*. Madrid: Katz Editores.
- _____. (1992). *La lucha por el reconocimiento: una gramática moral de los conflictos sociales*. Crítica Grijalbo Mondadori
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía, (2000), *XII Censo General de Población y Vivienda. México*: Instituto Nacional de Estadística y Geografía.
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2005), *Las telesecundarias en México, un recorrido sin atajos*. México, INEE.
- Jimenez y Martines (2010). *La telesecundaria en México. Un breve recorrido histórico con sus datos y relatos*. México. SEP
- Latapí, P. (1993). Reflexiones sobre la justicia en la educación”. En *Revista latinoamericana de Estudios Educativos*. Vol. XXII (2). México. 9-41
- Leon, K. y Arguello, J (s/f). Efectos de la pandemia por la COVID-19 en la nutrición y actividad física de adolescentes y jóvenes. UNICEF.
- López, N. (2007). Las nuevas leyes de educación en América Latina. Una lectura del panorama social de la región. Buenos Aires. IIEP-UNESCO
- Lorey, I. (2016). *Estado de inseguridad. Gobernar la precariedad*. Madrid. Mapas
- Martínez R.I (2019). Precariedad e investigación educativa: una realidad inexplorada en las revistas españolas de educación indexadas en JCR y SJR.
- Martínez. (2017). Una aproximación a la justicia social en educación física. *Revista Digital de educación física*. Universitat de València. España
- Meirieu, P. (1996). *Frankenstein educador*. Barcelona. Editorial Laertes
- Montanè, A. (2015). Justicia social y educación. *Revista de Educación Social* Número 20, enero de 2015.
- Murillo, J. y Hernández R. (2011a). *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* (REICE). 9 (2). 8-23.
- _____. (2011b). Trabajar por la justicia social desde la educación. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(4), 3-6.
- _____. (2014). Liderando escuelas justas para la justicia social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social* (RIEJS), 3(2), 13-32.
- Näsström, S, and Kalm, S. (2015): “A Democratic Critique of Precarity”. *Global Discourse*, 5 (4), 556-573
- Organización de las Naciones Unidas. (2018). El mundo de hoy es más rico, pero también más desigual que nunca. *Noticia ONU*. Naciones Unidas
- Ortega, J. (2022). Ecatepec y de ningún lado: la población flotante de la Ciudad de México. *Gato pardo*. México.

- Parra, L. (2022). Golondrinas: un barrio marginal del tamaño del mundo. *Gato pardo*. México
- Pérez, A. (2006). La crisis de los cuidados y la reorganización del sistema económico. *Revista de economía crítica*, núm. .5 Universidad Complutense de Madrid, España.
- Pérez, M. (2018). Prólogo: Diversidad corporal, salud y vivencias al acecho en Gorda *vanidosa*. *Sobre la gordura en la era del espectáculo*. Buenos Aires, Ariel.
- Plá, S. (2020). Ser docente. en *Las escuelas normales. Discusiones de frente a sutransformación*, Ríos Peña, Julio (Coord.). Ediciones Normalismo Extraordinario. México.
- _____. (2016). Currículo, historia y justicia social. Estudio comparativo en América Latina. En *Revista Colombiana de educación*. no 7. Bogotá.
- Poy, L. (2022). Desayunos escolares, un siglo de aliviar el hambre, *La jornada*. México.
- Puyol, Á. (2010). *El sueño de la igualdad de oportunidades*. Barcelona. Gedisa.
- Precarias a la deriva. (2004). *A la deriva por los circuitos de la precariedad femenina*. Madrid. Traficantes de sueños.
- Villegas, y Lucas, T (2002). *Educating culturally responsive teachers: A coherent approach*. Albany: State University of New York Press.
- Rawls, J. (2004). *Teoría de la justicia social*. México. Fondo de Cultura Económica.
- Recalcati, M. (2019). *La hora de clases. Por una erótica enseñanza*. México. Anagrama
- Restrepo, E. (2018). *Etnografía. Alcances, técnicas y éticas*. Lima, Fondo Editorial de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos/Facultad de Ciencias Sociales
- Revue, B y Hernández-Arencibia, R. (2019). La teoría de Axel Honneth sobre justicia social, reconocimiento y experiencias del sujeto en las sociedades contemporáneas en *Cinta de moebio*, Universidad de Chile. Facultad de Ciencias Sociales, Chile.
- Ríos, V. (2023). De un lado/del otro. Así se vive la desigualdad en México. *El país*, México
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires, Paidós.
- Rosario, V. (2000). *El método para transformar la práctica docente: Fundamentos para la construcción de propuestas para innovar la práctica*. Jalisco: Universidad de Guadalajara
- Ross, E. W., & Vinson, K. D. (2012). La educación para una ciudadanía peligrosa. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, (11), 73-86
- Ruiz, E. (2022). Golondrinas: un barrio marginal del tamaño del mundo. *Gato Pardo*. México
- Salinas, J. (2022). Crisis de suministro en Ecatepec; 500 mil vecinos, sin servicio. *La Jornada*, México.
- Secretaría de Cultura. (2022). La cultura de paz, eje fundamental del programa Cultura Comunitaria. México.
- Secretaría de Educación Pública. (2022). *Principales cifras 2021-2022*. México.
- _____. (2021). *Planes y programas de educación básica*. Gobierno de México.
- _____. (2021b). Boletín SEP no. 181 Pública SEP acuerdo con las disposiciones para reanudar actividades de manera presencial en el Ciclo Escolar 2021-2022.
- _____. (2019). Ley General de Educación. México. SEP
- Sgró, M. (2019) “La Justicia social como problema político-pedagógico”, en Espacios en Blanco. *Revista de Educación*, núm. 29, vol. 2 – jul./dic. 2019, pp. 321-332. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Tandil, Argentina
- Simons. M Y Masschelein J. (2014). Defensa de la escuela. Una cuestión pública. Miño y Argentina.
- Dávila.Taylor, C. (2009). *El multiculturalismo y la política del reconocimiento*. México. Fondo de cultura económica
- Tarrés, M. (Coord.). (2008). *Observar, escuchar y comprender*. México, FLACSO/El Colegio de México/Porrúa, 35-60

- Tedesco, J. (2012). Educación y justicia social en América Latina. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica.
- _____. (2010). Educación para la justicia social. Nuevos procesos de socialización, ciudadanía y educación en América Latina. *Revista IIDH. Vol. 52 julio - diciembre* 231-246
- Torres, J.(2012) *La justicia curricular. El caballo de Troya*. España. Morata
- Trejo, G. y Ley, S. (2016). Federalismo, drogas y violencia por qué el conflicto partidista intergubernamental estimuló la violencia del narcotráfico en México, en *Política y gobierno*, Volumen XXIII N. 1
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Cultura y la Ciencia. (2000). *Foro Mundial sobre la educación. Dakar UNESCO*.
- _____. (2015). *Desglosar el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 Educación 2030. Guía*.
- _____. (2012), *Objetivos de desarrollo del milenio: informe 2012*
- _____. (1990). *Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje*. Nueva York. ONU
- Valdés R. y Ramírez L. (2021). Prácticas de (in)justicia social en la escuela con buenos indicadores de efectividad escolar en *Revista Mexicana de Investigación Educativa* Julio-septiembre.
- Vaillant, D. (2019) Formación docente desde y para la justicia social en América Latina. en *Políticas públicas para la equidad Vol. III*. Universidad de Barcelona. España.
- Villegas, y Lucas, T (2002). *Educating culturally responsive teachers: A coherent approach*. Albany: StateUniversity of New York Press.
- Young, I. (2000). *La justicia y la política de la diferencia*. Madrid Ediciones Cátedra,
- Zeichner, K. (2009). *La formación del profesorado y la lucha por la justicia social*. Madrid Morata..
- Zorrilla, J. (2008). *El Bachillerato mexicano: Un sistema académicamente precario: causas y consecuencias*. México. IISUE

Otras fuentes consultadas

<https://aprende.gob.mx/red-edusat/> Consultada el 20 de enero del 2023

<https://www.somoselcambio.com/quienessomos/> Consultada el 23 de marzo 2023

ANEXOS

Anexo 1 Mapa curricular de secundaria

Primero de secundaria

1. Lengua materna
2. Lengua extranjera
3. Matemáticas
4. Biología
5. Geografía
6. Historia
7. Formación Cívica y Ética
8. Tecnología
9. Artes
10. Tutoría y educación socioemocional
11. Educación física

Materia	Ejes	Aprendizajes esperados
Lengua Materna	Participación social Reconocimiento de la diversidad lingüística y cultural	• Reconoce las diferencias entre lengua oral y lengua escrita. • Reflexiona sobre los usos y funciones de la entrevista en la vida social. Investiga sobre la diversidad lingüística y cultural de los pueblos originarios de México. • Toma conciencia de la multiplicidad de lenguas que se hablan en el país. • Identifica las principales lenguas originarias que se hablan en México. • Identifica algunas lenguas por regiones geográficas. • Reflexiona sobre la riqueza lingüística y cultural de México. • Reflexiona sobre la necesidad de tener en un país tan diverso una lengua común para comunicarse.
Biología	Diversidad, continuidad y cambio Biodiversidad	• Explica la importancia ética, estética, ecológica y cultural de la biodiversidad en México. • Compara la diversidad de formas de nutrición, relación con el medio y reproducción e identifica que son resultado de la evolución. • Valora las implicaciones éticas de la manipulación genética en la salud y el medioambiente. • Reconoce que el conocimiento de los seres vivos se actualiza con base en las explicaciones de Darwin acerca del cambio de los seres vivos en el tiempo (relación

		entre el medio ambiente, las características adaptativas y la sobrevivencia). •	
Historia	Cambios sociales e instituciones contemporáneas	• Reconoce los movimientos a favor de los derechos de la mujer, la protección de la infancia, el respeto a la diversidad y otras causas que buscan hacer más justo el siglo XXI. • Reconoce la coexistencia de diferencias nacionales y expresiones culturales diversas dentro del orden global. • Reflexiona sobre el destino del proceso de globalización.	
	Conocimiento y cuidado de sí	• Respeta la diversidad de expresiones e identidades juveniles.	
	Ejercicio responsable de la libertad	• Construye una postura asertiva y crítica ante la influencia de personas y grupos como una condición para fortalecer su autonomía. • Distingue desafíos y tensiones del derecho a la libertad en sus espacios de convivencia. • Identifica las condiciones sociales que hacen posible o que limitan el ejercicio del derecho a la libertad en sus entornos próximos	
Formación Cívica y Ética	Sentido de pertenencia y Valoración de la diversidad. Valoración de la diversidad, no discriminación e interculturalidad. Identidad colectiva, sentido de pertenencia y cohesión social Igualdad y perspectiva de género. Democracia y participación ciudadana: La democracia como forma de organización social y política: principios, mecanismos, procedimientos e instituciones La democracia como base para la reflexión sobre asuntos que nos afectan,	• Identifica las acciones de las instituciones y la aplicación de las leyes y los programas para prevenir y eliminar la discriminación. • Reconoce en la solidaridad un criterio para impulsar acciones que favorezcan la cohesión y la inclusión. • Analiza situaciones de la vida social y política de México a la luz del derecho a la igualdad.	

	la toma de decisiones en función del bien común y la actuación conforme a ello Participación ciudadana en las dimensiones política, civil y social, y sus implicaciones en la práctica	
Geografía	Naturaleza y sociedad	• Argumenta implicaciones ambientales, sociales y económicas del crecimiento, la composición y la distribución de la población en el mundo. • Explica causas y consecuencias de la migración en casos específicos en el mundo. • Asume una actitud de respeto y empatía hacia la diversidad cultural local, nacional y mundial para contribuir a la convivencia intercultural. • Analiza causas de conflictos territoriales actuales y sus consecuencias ambientales, sociales, culturales, políticas y económicas.
	Espacio geográfico y ciudadanía	• Compara condiciones socioeconómicas en distintos territorios del mundo, mediante la interpretación del Índice de Desarrollo Humano (IDH). • Analiza la relación entre el deterioro del medio ambiente y la calidad de vida de la población en diferentes países. • Argumenta la importancia del consumo responsable, el uso de las tecnologías limpias y los servicios ambientales para contribuir a la sustentabilidad. • Explica múltiples perspectivas de un caso o situación relevante a partir de la búsqueda, el análisis y la integración de información geográfica.

Segundo de secundaria

1. Lengua materna
2. Lengua extranjera
3. Matemáticas
4. Física
5. Historia
6. Formación Cívica y Ética
7. Tecnología
8. Artes
9. Tutoría y educación socioemocional
10. Educación física

Materia	Ejes	Aprendizajes esperados
Lengua materna	Participación social - Participación y difusión de información en la comunidad escolar - Reconocimiento de la diversidad lingüística y cultural	- Participa en una discusión grupal acerca de los problemas que identifique en su comunidad escolar. - Identifica un problema que pueda resolverse mediante el diálogo, la responsabilidad y la autonomía. - Promueve la realización de una campaña destinada a resolver los conflictos. - Reconoce la importancia de propiciar las actitudes de diálogo y de resolución de conflictos mediante campañas y otras formas de participación y difusión. - Reconoce la diversidad lingüística de la comunidad de hispanohablantes. - Identifica semejanzas y diferencias entre la forma de habla propia y la de otros hispanohablantes: entonación, vocabulario, expresiones. - Reflexiona sobre la manera de expresarse entre compañeros y amigos como forma de identidad, cohesión y diferenciación con otros grupos sociales. - Identifica los prejuicios y estereotipos asociados a las diferentes maneras de hablar español. - Reconoce la diversidad lingüística como una característica del dinamismo del lenguaje (factores históricos y culturales). - Reconoce el papel del español escrito y su importancia como lengua de comunicación internacional.
Historia	Civilizaciones Mundo moderno	- Reconoce la diversidad cultural de México. - Reflexiona sobre el origen de las diferencias culturales en el México de hoy. - Valora la presencia de elementos de tradición indígena en la cultura nacional. - Reconoce la ubicación de los pueblos indígenas en el territorio nacional. - Identifica algunos rasgos de las lenguas indígenas, de las tradiciones religiosas y de la estructura social indígenas. - Reflexiona sobre la pregunta: ¿El pasado colonial nos hace un país más desigual?
Formación Cívica y Ética	Sentido de pertenencia y Valoración de la diversidad. Valoración de la diversidad, no discriminación e interculturalidad.	Analiza críticamente información para tomar decisiones autónomas relativas a su vida como adolescente (sexualidad, salud, adicciones, educación, participación).

	• <i>Identidad colectiva, sentido de pertenencia y cohesión social</i> • <i>Igualdad y perspectiva de género.</i> Democracia y participación ciudadana: • <i>La democracia como forma de organización social y política: principios, mecanismos, procedimientos e instituciones</i> • <i>La democracia como base para la reflexión sobre asuntos que nos afectan, la toma de decisiones en función del bien común y la actuación conforme a ello</i> • <i>Participación ciudadana en las dimensiones política, civil y social, y sus implicaciones en la práctica</i>	• <i>Participa en proyectos para promover una cultura incluyente e intercultural en sus espacios de convivencia.</i> • <i>Valora la influencia de personas, grupos sociales y culturales en la construcción de su identidad personal.</i> • <i>Analiza las implicaciones de la equidad de género en situaciones cercanas a la adolescencia: amistad, noviazgo, estudio.</i>
		• <i>Analiza críticamente el funcionamiento del sistema político mexicano, de acuerdo con los principios, mecanismos y procedimientos de la democracia.</i> • <i>Comprende que, en la democracia, la participación organizada con otras personas contribuye a resolver necesidades colectivas y a defender la dignidad humana.</i> • <i>Construye una visión crítica de las dimensiones política, civil y social de la participación ciudadana.</i>

Tercero de secundaria

1. Lengua materna
2. Lengua extranjera
3. Matemáticas
4. Física
5. Historia
6. Formación Cívica y Ética
7. Tecnología
8. Artes
9. Tutoría y educación socioemocional
10. Educación física

<i>Materia</i>	<i>Ejes</i>	<i>Aprendizajes esperados</i>
<i>Lengua materna</i>	Participación social • <i>Producción e interpretación de textos para realizar trámites y gestionar servicios</i> • <i>Producción e interpretación de instructivos y documentos que regulan la convivencia</i> • <i>Análisis de los medios de comunicación</i>	• <i>Reconoce que el periódico escolar es un medio importante para establecer comunicación en la comunidad educativa.</i> • <i>Propone formas de organización para el periódico escolar.</i> • <i>Elabora textos para incluir el periódico.</i> • <i>Colabora en la organización y difusión del periódico.</i> • <i>Reflexiona sobre la importancia de la estructura y la organización gráfica de la información.</i> • <i>Valora el balance entre texto e imágenes.</i>

	• <i>Participación y difusión de información en la comunidad escolar</i> • <i>Reconocimiento de la diversidad lingüística y cultural</i>	• <i>Identifica algunas lenguas del mundo y los continentes donde se hablan.</i> • <i>Reflexiona sobre los conflictos y prejuicios que existen en torno a la diversidad lingüística y cultural.</i> • <i>Identifica las lenguas afines al español: italiano, portugués, francés, etcétera.</i>
<i>Historia</i>		• <i>Identifica la continuidad de algunas circunstancias de origen indígena y colonial, así como los principales cambios económicos y sociales ocurridos durante el siglo XIX.</i> • <i>Reflexiona sobre las clases sociales en la sociedad mexicana a fines del siglo XIX y sobre la injusticia social.</i> • <i>Reconoce la importancia de que el Estado garantice los servicios de salud y educación y provea condiciones para vivir en paz y desarrollarse libremente.</i> • <i>Reconoce y valora algunas de las principales obras literarias del periodo y las relaciona con las circunstancias históricas.</i> • <i>diversidad cultural.</i>

	Sentido de pertenencia y valoración de la diversidad. • Valoración de la diversidad, no discriminación e interculturalidad. • Identidad colectiva, sentido de pertenencia y cohesión social • Igualdad y perspectiva de género.	• Valora la igualdad como un derecho humano que incluye el respeto a distintas formas de ser, pensar y expresarse y reconoce su vigencia en el país y el mundo. • Fórmula compromisos ante desafíos derivados de su pertenencia a la humanidad. • Promueve la igualdad de género en sus relaciones cotidianas y lo integra como criterio para valorar otros espacios.
Formación Cívica y Ética	Sentido de justicia y apego a la legitimidad. • La justicia como referente para la	• Valora el conflicto como oportunidad para que personas, grupos o naciones transformen relaciones negativas o injustas en relaciones que les permitan convivir en una cultura de paz. • Valora la mediación como un recurso que permite intervenir en los conflictos entre personas o grupos para impedir o detener la violencia y encontrar soluciones justas.
	Democracia y participación ciudadana: • La democracia como forma de organización social y política: principios, mecanismos, procedimientos e instituciones • La democracia como base para la reflexión sobre asuntos que nos afectan, la toma de decisiones en función del bien común y la actuación conforme a ello • Participación ciudadana en las dimensiones política, civil y social, y sus implicaciones en la práctica	• Evalúa su actuación y la de los demás basándose en principios democráticos, como pluralismo, tolerancia, legalidad y derechos de las minorías. • Evalúa su actuación y la de los demás basándose en principios democráticos, como pluralismo, tolerancia, legalidad y derechos de las minorías.

Anexo 2
Formato de observación.

<i>Maestro:</i> <i>Grupo</i> <i>Asignatura:</i> <i>Número de secuencia/tema:</i> <i>Descripción de la actividad:</i>		<i>Fecha:</i>
		<i>Número de estudiantes</i>
<i>Narración de la sesión.</i>	<i>Observaciones relevantes para la investigación</i>	
	<i>Práctica relacional:</i>	
	<i>Tratamiento de contenidos:</i>	

Anexo 3
Guion de entrevista:

<i>Datos de la entrevista</i>	<i>Fecha:</i> <i>Hora</i> <i>Modalidad:</i> <i>Duración:</i> <i>Descripción del lugar:</i>
<i>Datos generales del entrevistado</i>	<i>Nombre:</i> <i>Sexo:</i> <i>Edad:</i>
<i>Formación y experiencia</i>	● <i>¿Cuál es su formación?</i> ● <i>¿Cómo fue que llegó a la profesión de la docencia?</i> ● <i>¿Cuántos años lleva trabajando como docente?</i> ● <i>¿Cuántos años lleva en esta escuela</i> ● <i>¿Qué significa para usted ser profesor de telesecundaria?</i>

Contexto	• <i>¿Cómo describiría el contexto de la escuela?</i> • <i>Ese contexto ¿cómo se manifiesta en sus estudiantes, como los caracteriza?</i> • <i>¿Cuáles son los retos y las ventajas de trabajar con esta comunidad?</i>
Práctica relacional	• <i>¿Hay alguna intervención que pueda realizar el docente o la escuela para contrarrestar las dificultades del contexto social que describe?</i> • <i>¿Recibe algún apoyo de la SEP para enfrentar esas situaciones?</i> • <i>¿Cuál es el papel de los padres de familia ante este panorama?</i> • <i>¿Cómo describirían su escuela ideal?</i>
Contenido y justicia Social	• <i>Cree que los temas relacionados con la igualdad de género, la inclusión, el racismo o la desigualdad social son contenido que aborda la escuela ¿Por qué?</i> • <i>¿Considera que los debería abordar?</i> • <i>¿A lo largo de su experiencia ha observado algún cambio o modificaciones en el tratamiento de este tipo de contenidos? Si es así, ¿que se ha modificado?</i> • <i>Si usted tuviera la posibilidad de elegir los contenidos de su materia para trabajar temas relacionados con las problemáticas de su contexto ¿Cuáles propondría?</i> • <i>¿Cree que la labor docente tiene alguna incidencia o responsabilidad para mejorar su contexto?</i>