

## *El trabajo socioeducativo en México: un camino en construcción*

### **Socio-educational work in Mexico: A work in progress**

**Karla Villaseñor Palma**, *Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México*

**Carlos Enrique Silva Ríos**, *Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México*

**Mónica Fernández Álvarez**, *Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México*

117

#### **Resumen**

*A partir de la Revolución Mexicana, en los albores del siglo XX, México comenzó a configurarse como Estado-Nación a través de la creación de instituciones públicas. Las primeras instituciones atendían la salud, la asistencia social y la educación. Con el proceso de expansión de los servicios de educación y de salud a lo largo y ancho del país se tenía que contar con maestros, médicos y enfermeras. En este periodo, se fundaron escuelas para formar el personal necesario para atender las múltiples y variadas problemáticas de un país en ciernes. Así surgió el trabajo social profesionalizado. Luego, se crearon las misiones culturales, la educación rural mexicana y la educación fundamental. En todas esas iniciativas, en el fragor de la práctica, se fue perfilando la figura del trabajador socioeducativo, puesto que no existían, ni existen en nuestro país programas oficiales de formación en educación social o en pedagogía social. En este trabajo describimos los acontecimientos y agentes principales en el desarrollo del trabajo socioeducativo en México, desde sus inicios hasta nuestros días. Revisamos una serie de fuentes bibliográficas de la cual extrajimos los aspectos fundamentales que conforman el grueso de nuestro artículo. Cerramos con algunas reflexiones sobre lo que ha sido el trabajo socioeducativo mexicano y sobre los retos que plantea la pandemia en un país en constante construcción.*

**Palabras clave:** educación social; pedagogía social; educación popular; educación rural; Red Mexicana de Pedagogía Social.

#### **Abstract**

*At the dawn of the 20th century, Mexico began to be configured as a nation-state during the Revolution. The rulers began to create public institutions. The first institutions had to do with health, social*



*assistance, and education. Due to the expansion of education and health services throughout the country, it needed physicians, nurses, and teachers. Schools were founded to train personnel to attend to a fledgling country's many and varied problems. Thus, arose social work, cultural missions, rural education, and fundamental education. In all these initiatives, in the heat of practice, the figure of the socio-educational worker was emerging, since there were no official training programs in social education or social pedagogy in our country. In this paper, we describe the events and agents in the development of socio-educational work in Mexico, from its beginnings to the present day. We reviewed a series of bibliographic sources and extracted the fundamental aspects that make up our paper. We conclude with some reflections on what Mexican socio-educational work has been and, on the challenges, posed by the pandemic in a country in constant construction.*

**Keywords:** social education; social pedagogy; popular education; rural education; Mexican Social Pedagogy Network.

Fecha de recepción: 20/04/2021

Fecha de aceptación: 27/04/2021

## La educación social en el origen y consolidación del Estado Mexicano

México se independizó de España en 1821. Sin embargo, el primer siglo de independencia se caracterizó por una serie de crisis gubernamentales que impedían la consolidación del Estado Mexicano. A inicios del siglo XX, a partir de la Revolución Mexicana, México comenzó a experimentar esa consolidación. Las primeras instituciones públicas vinculadas con la educación, la salud y la asistencia social comenzaron a configurarse (Ribeiro, López, y Mancinas, 2007).

Al acabar la Revolución, el país enfrentaba grandes dificultades. El desarrollo socioeconómico era paupérrimo y la mayor parte de la población no alcanzaba los niveles mínimos de bienestar. Era un reto enorme y los recursos financieros eran realmente pocos. Así que el gobierno implementó políticas sociales orientadas, principalmente, a la salud y a la educación. Por un lado, el gobierno consideraba que la salud era fundamental para alcanzar un alto desarrollo social; y, por otro, la educación era entendida como un medio para construir ciudadanía y, al mismo tiempo, para estimular el desarrollo del país (Ribeiro et al., 2007). Durante los años postrevolucionarios y más allá, el gobierno poco a poco extendió estos servicios. Paradójicamente, aunque su esfuerzo era grande, nunca logró acabar con el rezago en salud y educación. Esto en parte se debió a la geografía del país y a la distribución desigual



de la población. Las ciudades comenzaron a concentrar grandes conglomerados poblacionales, mientras que las zonas rurales, distantes y empobrecidas, quedaron vacías de gente.

Con el proceso de expansión de los servicios de educación y de salud a lo largo y ancho del país, era urgente contar con maestros, médicos y enfermeras (Ribeiro et al., 2007). En este periodo, específicamente en 1933, se fundó la Escuela de Asistencia Social. Era necesario tener un personal capacitado que atendiera las necesidades sociales. Así surgió el trabajo social profesionalizado en México (Silva Arciniega, 2016, p.99). Junto a los trabajadores sociales, surgieron también los maestros misioneros, figuras con fuerte raigambre católica cuyo objetivo era llevar la educación a todos los rincones del territorio nacional. Los maestros misioneros y los trabajadores sociales tuvieron un espacio común de trabajo en los albores del desarrollo del país. La organización que los arropó y les proporcionó un espacio donde desplegar sus competencias fueron las Misiones Culturales.

Cada misión cultural estaba conformada por un jefe de misión, un grupo de maestros, un trabajador social, un experto en higiene, cuidados infantiles y primeros auxilios, un instructor de educación física, un maestro de música, un especialista en artes manuales y un experto en organización de escuela y métodos de enseñanza (Ocampo López, 2005). Los maestros misioneros debían estudiar las condiciones económicas y las necesidades sociales de cada comunidad indígena. También debían reclutar maestros rurales para que atendieran a las poblaciones más necesitadas, por lo que era necesario que hablaran el idioma nativo de la región y tuvieran conocimientos pedagógicos suficientes para capacitar a los maestros que reclutaba (Castillo-Castro y Luna-Alfaro, 2010). Desde un punto de vista socio-pedagógico, las misiones culturales fueron la primera estrategia socioeducativa a nivel nacional impulsada desde el gobierno.

Los misioneros culturales aún existen. Para ser maestro misionero los requisitos no son muchos. Sólo hace falta ser mayor de 15 años y tener interés en participar en algunas de las diferentes especialidades del servicio, como actividades recreativas y actividades musicales). Curiosamente, no es requisito tener algún grado mínimo de escolaridad (p.e. Gobierno de Michoacán n.d.; Gobierno del Estado de Yucatán n.d.).

También, durante la primera mitad del siglo XX, se consolidó el proyecto denominado Educación Rural Mexicana. El objetivo principal de este proyecto era llevar la educación

primaria a todos los rincones del país. En aquel entonces, 1922, el presidente de México era Álvaro Obregón. Durante su administración, se destinó la tercera parte del presupuesto a la “construcción o a la restauración de locales escolares”. En 1926, había 3.155 escuelas con 250000 niños de las cuales 2721 eran rurales y 434 urbanas; 8.5% del gasto federal, así como 40% del presupuesto de los estados estaba destinado a la educación pública (Calderón, 2006).

Las Misiones Culturales y la Educación Rural Mexicana fueron medidas institucionales creadas e implementadas por las minorías rectoras postrevolucionarias para erradicar el fanatismo religioso y configurar una cultura cívica nacional. Sin embargo, sus “buenas intenciones” en realidad eran en realidad un intento de homogenizar la diversidad cultural de nuestro país. El primer paso consistía en castellanizar a los grupos autóctonos. Esas medidas atentaron (y aún siguen atentando) contra la identidad colectiva de los pueblos indígenas.

Otra etapa importante de la acción socioeducativa en el país, con impacto en América Latina, fue la creación del Centro Regional de Educación Fundamental para América Latina (CREFAL). La Educación Fundamental fue un concepto utilizado por la UNESCO en el periodo de la posguerra. Según la UNESCO, además de ocuparse de la enseñanza de la lectoescritura y de las operaciones aritméticas básicas, la educación debía dedicarse a promover los principios democráticos.

La Educación Fundamental debía promover el “desarrollo comunitario” en el sentido de formar a individuos y comunidades en avances técnicos y científicos en las diversas dimensiones de la vida; en actitudes y prácticas democráticas; y en la convivencia ciudadana pacífica. Todo esto en respuesta a las necesidades de las comunidades y trabajando con ellas, desde una perspectiva integral. (Acevedo Rodríguez, 2020, p. 10)

En la Cuarta Conferencia General de la UNESCO, siendo director general del organismo el mexicano Jaime Torres Bodet (1948 a 1952), se propuso la creación de seis centros regionales de Educación Fundamental. El centro para América Latina se instaló en México. Estos centros tendrían la tarea de profesionalizar en Educación Fundamental, especialmente en el trabajo con las comunidades, y elaborar materiales educativos (impresos y audiovisuales) para el apoyo de este trabajo. En este marco, se prepararían misiones de alfabetización, nutrición, higiene y salud; de avance en técnicas productivas; así como actividades de radio, teatro, cine, documentales, entre otras (Acevedo Rodríguez, 2020).

La Educación Fundamental tuvo un fuerte apoyo gubernamental y contribuyó a posicionar en el país la idea central de que la educación debe contribuir al desarrollo social y comunitario,

un principio fundamental de la educación social. Desafortunadamente, la misión del CREFAL perdió fuerza con la aparición de distintas dictaduras en la región y la adopción del modelo neoliberal en la década de 1970. Desde entonces, el CREFAL se ha dedicado principalmente a combatir el analfabetismo en las zonas rurales del país.

En 1971, se creó el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), un organismo descentralizado de la Administración Pública Federal coordinado por la Secretaría de Educación Pública. El objetivo principal de CONAFE es ofrecer servicios de *educación comunitaria* a niñas y niños menores de tres años once meses y a niñas, niños y adolescentes de educación preescolar, primaria y secundaria. Igualmente, el CONAFE se dedica a favorecer el desarrollo de competencias parentales en madres, padres y cuidadores (educación inicial no escolarizada) que viven en localidades rurales e indígenas con altos y muy altos niveles de marginación y rezago social (Consejo Nacional de Fomento Educativo, 2021).

Cuando aún estaba en agraz, el CONAFE retomó la perspectiva de educación comunitaria del periodo postrevolucionario. Los primeros instructores comunitarios llevaban a cabo el trabajo que antes realizaban los maestros rurales, a saber, llevar la educación básica a los rincones más lejanos del país y promover el desarrollo comunitario con una visión “civilizadora”. Para lograr el desarrollo comunitario, el CONAFE desarrolla programas de fortalecimiento para los programas educativos (desde inicial a secundaria) entre los que destacan el Programa de Educación para la Salud Comunitaria, el Programa de Radio Comunitaria, el Programa de Investigación y Recopilación de Tradiciones Orales Populares, el Programa de Museos Comunitarios y las Caravanas Culturales (Hernández Hernández, 2007).

Con el paso de los años, el modelo comunitario del CONAFE ha evolucionado. Su perspectiva actual es más crítica, reconoce las prácticas y saberes de las personas, y promueve procesos reflexivos y de confrontación con otras formas de pensar y hacer (Guerra y Sánchez y O’Donell Rivera, 2000, cit. en Hernández Hernández, 2007).

Las figuras educativas que imparten la educación comunitaria, en el caso de educación preescolar, primaria y secundaria, se llaman *líderes educativos*. Son jóvenes que realizan un servicio social a cambio de una ayuda económica. En educación inicial no escolarizada, las figuras son las *promotoras educativas*, las cuales, en su mayoría, son madres de las propias comunidades. La escasa formación didáctica de las figuras educativas es una limitante importante del funcionamiento del CONAFE (Arteaga, Popoca y Juárez, 2020; Urrutia,

2014). Esta crítica nos hace plantear la necesidad de contar con agentes educativos con una formación profesional óptima que operen sobre la base de unas condiciones laborales justas. En nuestra opinión, esta figura no debe seguir siendo la del *maestro misionero* (en el sentido literal y figurado de la palabra), sino la de un profesional de la educación social. Esta transformación del perfil no debería implicar prescindir de las personas que por muchos años han participado en los distintos programas del CONAFE y que actualmente no cuentan con las credenciales necesarias. Por el contrario, la transformación debería comenzar por fortalecer a esas figuras para recuperar su experiencia y compromiso, y dotarlos de las herramientas teóricas y prácticas necesarias para desarrollar sus funciones. Además, deben tener unas condiciones salariales acordes al trabajo que desempeñan.

Además de los programas federales, en el país han funcionado, y aún funcionan, distintas iniciativas que promueven el desarrollo individual y colectivo de las personas, a través de la educación rural y la educación popular. Algunas de estas experiencias se han dado al margen del Sistema Educativo Nacional como el Proyecto Educativo de Cherán K'eri (Baronnet, 2017; Morales Velázquez y Lepe Lira, 2013), las escuelas zapatistas del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (Baronnet, 2009, 2015, 2018; Baronnet & Breña, 2008; Núñez Patiño, 2013), la Universidad de la Tierra (Beltrán Arruti, 2012; Esteva, 2014; Zaldívar, 2009), la Universidad Campesina Indígena en Red (Hernández-Loeza, 2014; Tlacomulco Huerta, 2016), entre otras. Estas experiencias han tenido poco o ningún apoyo gubernamental; incluso, algunas han sido obstaculizadas por el propio gobierno.

### **Breviario sobre la formación de educadores en México (y la ausencia de profesionales de la educación social)**

La profesionalización de maestros en México ha tenido un desarrollo histórico irregular. El resultado es un sistema nacional heterogéneo en términos administrativos, organizacionales, curriculares, profesionales y laborales. Esta heterogeneidad en parte se debe a la diversidad de agentes que han participado en la regulación, instauración, mantenimiento y evolución de las instituciones encargadas de formar a los maestros. Cada gobierno federal ha creado instituciones dedicadas a formar maestros. El problema es que, a pesar de sus diferencias organizacionales, atendían casi los mismos objetivos. Aparentemente, cada administración consideraba más sencillo crear nuevas instituciones que reformar las existentes (Arnaut, 2004).

Un rasgo común de estas instituciones dedicadas a la formación de maestros es que todas asumían que el educador debía formarse para atender al sistema escolar. En el año 2002, la Universidad Pedagógica Nacional creó la Licenciatura en Intervención Educativa (LIE). Su creación fue producto trabajo colaborativo de académicos de distintas regiones del país, quienes realizaron un diagnóstico socioeducativo en 12 de los 32 estados de la República Mexicana para identificar las necesidades sociales que podían ser atendidas mediante programas y estrategias educativas institucionales. Así, comenzó a formarse un profesional que podía intervenir para ayudar a resolver problemas sociales y educativos que excedieran los límites de la escuela. Este profesional sería capaz de introducirse en otros ámbitos de la sociedad y plantear soluciones a los problemas derivados de los campos de intervención. El interventor educativo, por llamarlo de alguna manera, era y es formado para integrar el análisis de procesos sociales y educativos desde una plataforma multidisciplinaria y de contextos sociales específicos. Se trata, pues, de un educador cuyo trabajo es diverso y polivalente, es decir, que puede operar eficientemente en el aula y también atender a las necesidades de individuos y grupos en ámbitos como la alfabetización, la educación para la vida, la inclusión social, etc. El programa tiene seis líneas de formación específica: educación de las personas jóvenes y adultas, gestión educativa, educación inicial, interculturalidad, inclusión social y orientación educacional (Universidad Pedagógica Nacional, 2002).

Según Matus López (2019), aunque el programa fue diseñado para producir un impacto positivo más allá de las aulas escolares, el nombre de la licenciatura (*intervención educativa*) ha generado una serie de confusiones e imprecisiones y fuertes debates académicos para intentar definir y delimitar la profesión. Matus López llevó a cabo una investigación cuyo objetivo fue, precisamente, definir la intervención educativa a partir de la experiencia de los egresados de la LIE que se desempeñaban fuera del ámbito escolar. Dicho brevemente, para esos egresados la intervención educativa es una acción socioeducativa que implica un proceso de acompañamiento, mediación y, a veces, de irrupción para responder a una necesidad/problema o potenciar capacidades de sectores de población, grupos o comunidades. Sin embargo, cabe subrayar que buena parte de los egresados de la LIE siguen trabajando en la escuela y realizando las actividades típicas de los maestros. No está claro si esa tendencia se debe a una especie de disociación entre el “espíritu” formativo de la LIE y la práctica efectiva de la profesión o, simplemente, se debe a las oportunidades que brinda el mercado

laboral, es decir, que aun cuando la LIE forme a un educador social, al final el egresado sólo consigue trabajo en escuelas.

Además de la LIE, existe una amplia oferta formativa en el ámbito de la educación por parte de universidades públicas y privadas cuyos egresados no tienen como principal campo laboral el Sistema Educativo Nacional, aunque algunos tienen la posibilidad de ingresar en él. En esa oferta hoy en día no hay una formación específica en Educación Social o Pedagogía Social por lo que en México la figura profesional del educador o la educadora social no existe. A pesar de esta carencia, hay muchas personas que a lo largo y ancho del país llevan a cabo acciones socioeducativas de manera profesional. Algunas de estas personas se identifican con diversas tradiciones y corrientes socioeducativas, especialmente con la Educación Popular, la Educación Comunitaria o con corrientes propias como la Pedagogía del Sujeto (Berlanga Gallardo, 2014; Hernández-Loeza, 2014).

### La Red Mexicana de Pedagogía Social, tejiendo experiencias

En el ámbito académico podemos identificar la emergencia de espacios destinados a debatir y compartir experiencias sobre la educación social y la pedagogía social en México. Entre los eventos que identificamos destacan los siguientes:

- 2008, *Primer Simposio Internacional “Pedagogía social y educación Popular”*, organizado por la Universidad Pedagógica Nacional.
- 2015, *IV Congreso Iberoamericano de Pedagogía Social: Acción social y desarrollo*, organizado por la Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social (SIPS), la Licenciatura en Procesos Educativos de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla y el Centro de Formación y Desarrollo La Ceiba, S.C.
- 2018, *Congreso Internacional “Pedagogía social y educación social: conectando tradiciones e innovaciones”*, organizado por la Licenciatura en Procesos Educativos de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, la Social Pedagogy Association, en colaboración con el Programa de Postgrado en Pedagogía Social y Cultural de la Arizona State University.

En el marco del IV Congreso Iberoamericano de Pedagogía Social, desde la organización del evento se convocó a todos los participantes mexicanos que estuvieran interesados en conformar una red. Así, en octubre de 2015, nació la Red Mexicana de Pedagogía Social. La



1ª Reunión de la REMPES se llevó a cabo el 2 de marzo de 2016, en Puebla, en la sede del Centro de Formación y Desarrollo La Ceiba, S.C. En esta reunión, se definieron el objetivo general y los objetivos específicos de la red, y se propuso una estructura organizativa.

En noviembre de 2016, se realizó la 2ª Reunión de la REMPES en la Universidad Iberoamericana de la Ciudad de México. En junio del 2017, en el marco del II Congreso Internacional de Intervención Educativa, se celebró el I Encuentro de la REMPES en la ciudad de Puebla, y en abril de 2018 organizamos el II Encuentro de la REMPES en la Universidad Autónoma de Querétaro. En estas reuniones ha sido compartimos experiencias de acción socioeducativa y dialogamos sobre los itinerarios de formación que ofrecen las distintas universidades donde laboran algunos de los integrantes de la red.

Además de los eventos nacionales, desde 2017 la REMPES ha participado anualmente en el *Simposio Iberoamericano de Pedagogía Social* organizado por la Universidad del Norte, en Barranquilla, Colombia. En 2019 y 2010, colaboró con *II Simposio Iberoamericano de Educación Social en situaciones de riesgo y conflicto* organizado por la Universidad Complutense de Madrid.

## Palabras finales

Decimos palabras finales y no conclusiones porque lo que hemos expuesto aquí de manera resumida es una historia inacaba o, mejor dicho, una historia en construcción. La educación social y la pedagogía social, más que disciplinas ejercidas por profesionales que formalmente estudiaron esas carreras, son ámbitos de prácticas y reflexiones que responden a la voluntad comprensiva y pragmática de personas interesadas en combinar lo educativo y lo social en procura de un bienestar individual y colectivo. En México, como en muchos países de América Latina y el Caribe, siempre todo está por hacerse. A veces, lo que alguien ha hecho para bien llega otro y lo deshace para proponer *su propio bien*, y así sucesivamente. Es como si el desarrollo del país estuviera en manos de una Penélope “esquizo” que en espera del bienestar futuro arma y desarma el bienestar presente. En nuestro país, la educación social y la pedagogía social son producto de ese proceso, de ese dubitativo vaivén de necesidades, soluciones, acciones, formaciones, reflexiones y afectos. Los trabajadores socioeducativos, por llamarlos de alguna manera, más allá o más acá de los avatares de la formalidad académica, se abren paso, construyen caminos y se esfuerzan para que en el denso bosque de

las dificultades mexicanas germine una que otra semilla de esperanza para todos. La Red Mexicana de Pedagogía Social, desde su extra-oficialidad, hace precisamente eso, procura que voluntades dispersas, pero con intereses comunes, confluyan, se mantengan en contacto y sientan que pertenecen a una comunidad pujante que lucha, que trabaja y que logra, en la medida de sus posibilidades, que México dé pasos firmes hacia la construcción de un mundo común.

Todavía hay mucho camino por andar. Inevitablemente, en ese camino, tropezaremos con las piedras que ha ido dejando la pandemia. Hoy la gente está necesitada de profesionales sensibles y reflexivos que motoricen procesos organizativos orientados a la recomposición y reensamblaje de lo social que se ha visto vapuleado por un virus prácticamente ineluctable. Allí los trabajadores socioeducativos tenemos mucho que aportar. En este tiempo, seguramente, la Red Mexicana de Pedagogía Social se diversificará y se multiplicará para llegar a la mayor cantidad de gente posible, para hacer que México supere esta meta-crisis cuyo horizonte de resolución aún no logramos ni avistar ni entender.

## Referencias

- Acevedo Rodríguez, C. (2020). Educación Fundamental: antecedentes y pertinencia de la educación para el desarrollo comunitario. *Decisio. Saberes Para La Acción En Educación de Adultos.*, Enero-Abril 2020(52), 8–15.
- Arnaut, A. (2004). El sistema de formación de maestros en México. Continuidad, reforma y cambio. *Cuadernos de discusión*, 17, 35-49.
- Arteaga, P., Popoca, C. y Juárez Bolaños, D. (Coords.). (2020) *La Educación Rural en México. Propuestas para una política educativa integral*. Ciudad de México: Universidad Iberoamericana.
- Baronnet, B. (2009). *Autonomía y educación indígena: las escuelas zapatistas de las Cañadas de la Selva Lacandona de Chiapas*, México.
- (2015). La Educación Zapatista como Base de la Autonomía en el Sureste Mexicano. *Educação & Realidade*, 40(3). <https://doi.org/10.1590/2175-623645794>
  - (2017). Estrategias alternativas de educación en las luchas de los pueblos originarios en México. *Educação & Sociedade*, 38(140), 689–704. <https://doi.org/10.1590/es0101-73302017181166>
  - (2018). La Escuela Normal Indígena Intercultural Bilingüe “Jacinto Canek”. Movilización étnica y autonomía negada en Chiapas. *Revista Trace*, (53).

<https://doi.org/10.22134/trace.53.2008.333>

- Baronnet, B., & Breña, M. O. (2008). Rebel youth and Zapatista autonomous education. *Latin American Perspectives*, 35(4). <https://doi.org/10.1177/0094582X08318982>
- Beltrán Arruti, S. (2012). Universidad de la Tierra en Oaxaca, A. C.: aprender sin escuela. *Revista Mexicana de Bachillerato a Distancia*, 4(7). <https://doi.org/10.22201/cuaed.20074751e.2012.7.45247>
- Berlanga Gallardo, B. (2014). Fragmentos acerca del artificio en la Pedagogía del Sujeto. *Universidad Campesina Indígena En Red*.
- Calderón, M. (2006). Festivales cívicos y educación rural en México: 1920-1940. *Relaciones. Estudios de Historia y Sociedad*, XXVII(106).
- Castillo-Castro, B., y Luna-Alfaro, M. de L. (2010). Nuevos retos del profesor de Misiones culturales hacia la formación en competencias. *Cinzontle. Revista de Divulgación y Difusión Cultural*, 5, 25–29.
- Consejo Nacional de Fomento Educativo. (2021, Febrero 16). Conoce el CONAFE [en línea]. <https://www.gob.mx/conafe/acciones-y-programas/consejo-nacional-de-fomento-educativo-26554>. [22 de abril de 2021].
- Esteva, G. (2014). La libertad de aprender. *Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 28(2).
- Gobierno de Michoacán. (n.d.). Educación | Misiones Culturales [en línea]. <http://www.educacion.michoacan.gob.mx/misiones-culturales/>. [15 de abril de 2021].
- Gobierno del Estado de Yucatán. (n.d.). Misiones Culturales [en línea]. [https://www.yucatan.gob.mx/ciudadano/ver\\_programa.php?id=237](https://www.yucatan.gob.mx/ciudadano/ver_programa.php?id=237). [15 de abril de 2021].
- Hernández Hernández, Ó. M. (2007). “Desde el CONAFE. Cultura y educación comunitaria en México”. En J. L. Mariscal Orozco (Ed.), *Políticas culturales. Una revisión desde la gestión cultural*. Guadalajara: UDGVirtual, 107–128.
- Hernández-Loeza, S. E. (2014). El CESDER y la UCIREL como apuestas de vida en la formación de sujetos de la digna rabia desde instituciones de educación. *Revista Uturunku Achachi*, 3, 45–67.
- Matus López, P. (2019). *La Intervención Educativa como disciplina profesional emergente: análisis de las prácticas profesionales de los egresados de la LIE de la UPN* [tesis doctoral no publicada]. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Morales Velázquez, J. J., y Lepe Lira, L. M. (2013). Parankuecha, diálogos y aprendizajes: Las fogatas de cherán como praxis educativa comunitaria. *International Journal of Multicultural Education*, 15(3).
- Núñez Patiño, K. (2013). Conocimiento, conciencia y práctica: Aprendizajes en la educación autónoma zapatista. *Argumentos*, 26(73), 81–92.
- Ocampo López, J. (2005). José Vasconcelos y la Educación Mexicana. *Revista Historia de La Educación Latinoamericana*, 7, 139–159.
- Ribeiro, M., López, R. E., y Mancinas, S. E. (2007). Trabajo social y política social en México. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIOTAM*, XVII(2), 175–200.
- Silva Arciniega, M. del R. (2016). Una mirada al plan de estudios de la Escuela Nacional de Trabajo



- Social. Universidad Nacional Autónoma de México. *Docencia Universitaria*, 17, 97–118.
- Tlacomulco Huerta, E. (2016). *El Artificio: una práctica pedagógica ante la colonialidad de la educación. La experiencia de la UCI-Red* [en línea]. <http://repositorioinstitucional.buap.mx/handle/20.500.12371/2451> . [9 de abril de 2021].
- Universidad Pedagógica Nacional. (2002). *Programa de Reordenamiento de la oferta educativa de la UPN. Licenciatura en Intervención Educativa*. [en línea]. <<http://www.upn.com> > . [24 de Septiembre de 2018].
- Urrutia de la Torre, F. (2014). ¿Por qué los bajos resultados del Conafe en primaria? Restricciones para el buen desempeño del Consejo Nacional de Fomento Educativo. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XLIV(1), 47-70.
- Zaldívar, J. I. (2009). “La Universidad de la Tierra en México. Una propuesta de aprendizaje convivencial”. En Hernández Huerta, J. L., Sánchez Blanco, L. y Pérez Miranda, I. (Coords.). *Temas y perspectivas sobre educación. La infancia ayer y hoy. Vol. 1*. Salamanca: Globalia, 285-298.

---

### Para contactar

**Karla Villaseñor Palma**, docente e investigadora, Facultad de Filosofía y Letras, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.  
Avenida Juan de Palafox y Mendoza 227, Centro Histórico. Puebla, México. CP.72000. Teléfono: +52 (222) 2295500 ext. 3525. E-mail: [karla.villasenor@correo.buap.mx](mailto:karla.villasenor@correo.buap.mx) .

**Carlos Enrique Silva Ríos**, docente e investigador, Facultad de Psicología, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.  
Calle 3 Oriente 1413, Barrio de Analco, Puebla, México. CP.72500. Teléfono: +52 (222) 2295500 ext. 3200. E-mail: [carlos.silvar@correo.buap.mx](mailto:carlos.silvar@correo.buap.mx)

**Mónica Fernández Álvarez**, docente e investigadora, Facultad de Filosofía y Letras, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.  
Avenida Juan de Palafox y Mendoza 227, Centro Histórico. Puebla, México. CP.72000. Teléfono: +52 (222) 2295500 ext. 3525. E-mail: [monica.fernandez@correo.buap.mx](mailto:monica.fernandez@correo.buap.mx)

