



TERCER

CONGRESO INTERNACIONAL
DE INTERCULTURALIDAD Y
PENSAMIENTO CRÍTICO

3CIIPC
MEMORIA



MEMORIA

Tercero Congreso Internacional de Interculturalidad y Pensamiento Crítico

Victor del Carmen Avendaño Porras
Mónica Fernández Braga
(Coordinadores)



Memoria del Tercer Congreso Internacional de Interculturalidad
y Pensamiento Crítico /
coordinado por Víctor del Carmen Avendaño Porras y Mónica
Fernández Braga /
- 1a ed. - Chile : Editorial Mesoamericana, 2024.

Libro digital, formato PDF

Archivo Digital: descarga y online
ISBN: 978-607-59340-4-4

1. Tecnología de la salud. 2. Tecnologías para el aprendizaje.
3. Educación Superior.

Avendaño, Víctor y Fernández, Mónica; coordinadores.

Memoria del Tercer Congreso Internacional de Interculturalidad y Pensamiento Crítico

Víctor del Carmen Avendaño Porras
Mónica Fernández Braga
Coordinadores

Editorial Mesoamericana

Ricardo Díaz Martínez 17,
El Relicario, 29289
San Cristóbal de las Casas, Chis.
www.unimeso.edu.mx
Email: editorial@unimeso.edu.mx

ISBN de la obra: 978-607-59340-4-4
Primera edición, 2024.

Alexandro Zahara
Diseño y Maquetado

Este libro, fue editado por la Cátedra Internacional de Interculturalidad y Pensamiento Crítico, dependiente del Centro Interdisciplinario de Estudios Latinoamericanos de la Universidad de La Serena; presenta resultados de investigación que han sido discutidos públicamente por sus autores en distintos eventos académicos, así como evaluadas por pares externo para su publicación.

Los contenidos de las ponencias son responsabilidad de los autores y no del Comité Editorial de la editorial Mesoamericana.

Contenido

Depresión y ansiedad efímera perinatal en mujeres gestantes indígenas en el Estado de Chiapas, México <i>Mariano Raymundo Hernández Hernández y Cecilia del Carmen Cruz Vázquez.</i>	8
Niveles de sistematización y generación crítica en la investigación educativa <i>Georgina Madrigal Bueno y Miguel Armando Zavala Madrigal</i>	26
La Nueva Escuela Mexicana: Entre la controversia y la esperanza: Un análisis crítico de los desafíos y oportunidades de la política educativa en México <i>Alejandro Arrecillas-Casas y Martha Cecilia Miker-Palafox</i>	44
Las experiencias educativas de la Red Intercultural de equipos de acompañamiento indígena (RIEDAI): Encuentros entre el territorio y la universidad, “Por la madre tierra que nos da la vida” <i>Selva Sena, Néstor Jerez, Roxana Guerra Kamachej y Stella Maris</i>	70
Historias de la vida <i>Itayetzi Cortés Díaz</i>	91
Narrativa de mi práctica profesional como docente <i>Alma Delia Leyva Meza</i>	110
Hacia la profesionalización docente: Reflexiones de la práctica docente <i>Eurípides González Beltrán</i>	130
La tutoría con perspectiva de género en la formación de formadores: El horizonte mas allá del aula <i>Martha Elvia Morales Márquez ,Elaine del Rosario Cejas Martínez y Marla Pérez Barriga</i>	159
Antigitanismo curricular en la educación secundaria española: El caso de la invisibilización de la historia del pueblo gitano durante el holocausto de la IIª guerra mundial <i>Brais Gándara Serantes e Íñigo González-Fuente</i>	173
Validación del instrumento para la percepción de la simulación clínica en la formación del profesional de enfermería <i>Ana María Carrillo Chávez</i>	201
Alerta de los posibles riesgos por Covid-19, a través de las representaciones sociales de los estudiantes de Educación Secundaria. <i>María Guadalupe Villegas Tapia y Nanci Villegas Tapia</i>	226

Depresión y ansiedad efímera perinatal en mujeres gestantes indígenas en el Estado de Chiapas, México

*Mariano Raymundo Hernández Hernández
Universidad Mesoamericana*

*Cecilia del Carmen Cruz Vázquez.
Universidad para el Bienestar Benito Juárez García*

Resumen

La etapa de la maternidad es un proceso anatómico y fisiológico en donde se desarrolla el embrión humano con una duración de 38 a 42 semanas de gestación, cuyo proceso de organogénesis permite el desarrollo de los aparatos y sistemas que componen al ser. Durante la gestación se pueden generar alteraciones de salud, uno de ellos es en la esfera psicológica y emocional que pueden vulnerar el estado de equilibrio corporal, pudiendo presentarse depresión durante el embarazo, parto y posparto. El estado de Chiapas cuenta con una red extensa de atención enfocada a la salud materna perinatal, integrado por Hospitales Materno Infantiles, Casas Maternas y Clínicas de Parto Humanizado en su componente principal, que brindan el seguimiento cercano a esta etapa de la vida de la mujer, otorgando atención de calidad desde la perspectiva institucional profesional y de la misma forma la atención centrada en la

partería tradicional con los elementos de la cosmovisión de los pueblos originarios del estado.

Palabras clave: Salud materna, Psicoprofilaxis, Depresión posparto, Ansiedad en el embarazo.

Introducción

La procreación es un proceso biológico en el cual el organismo produce descendencia, asegurando la perpetuación de la especie. En el ser humano ambos individuos “adoptando una responsabilidad paterna” aunque durante el desarrollo de la gestación la mujer recorre con múltiples generalidades antes, durante y después del embarazo destacando los cambios físicos-anatómicos, psicológicos vinculados a la psique y la relación entre el entorno social y filial con lo que puede contar la gestante; el comienzo de un embarazo se comprende de células haploide esenciales para la reproducción que en su unión formaran células diploides, es decir un ovulo y un espermatozoide se unifican; la fecundación del ovulo es la etapa más trascendente del desarrollo intrauterino en la cual las células del cigoto se multiplican y dividen para dar paso a una formación estructural y funcionamiento completo del embrión tal como lo menciona la norma oficial (Mexicana) 007-ssa2-2016 esta fase finaliza aproximadamente 8 semanas desde la fecundación posteriormente el producto se convierte en un feto hasta el nacimiento o aborto.

La Organización Mundial de la Salud (OMS) (Hidalgo, 2020) define al embarazo, como los nueve meses durante los cuales el feto se desarrolla en el útero de la mujer; la

duración de la gestación comprende de 280 días (40 semanas) divididos en tres trimestres, el conocimiento de las semanas de gestación se puede realizar calcular por medio la regla de Mc Donald, se utilizará la regla de Naegele para la fecha probable de parto o en su defecto solicitar una ecografía siendo esta más exacta para ambas.

Con respecto a las modificaciones anatómicas-fisiológicas son necesarios para poder realizar un parto de bajo riesgo; sin embargo, existen complicaciones y enfermedades obstétricas que afecta de manera directa o indirecta a la mujer y

recién nacido. Los cambios que resultan evidentes para la madre que se reflejan y provocan algunos malestares específicos durante el embarazo son: síntomas presuntivos y signos probables; la primera concierne a que puede aparecer la probabilidad de alguna otra enfermedades la cual se puede confundir con un embarazo tales como: un aumento de peso, volumen abdominal, amenorrea, fatiga, polaquiuria, hiperpigmentación de la piel en zona abdominal (línea alba/nigra), cloasma, oscurecimiento de las areolas, aumento del tamaño de las mamas incluyendo sensación de dolor, congestión u hormigueo, estreñimiento y pirosis. En la segunda destaca mayor probabilidad de un embarazo, así como: signos de Chadwick que se refiere al cambio de coloración de la vagina que pasa de una coloración rosada a una azulada debido efecto normal de vascularidad local como resultado del aumento de progesterona, signo de Goodell al reblandecimiento del cuello uterino, signo de Hegar, contracciones de Braxton- Hicks, evidencia de saco gestacional, pruebas séricas de laboratorio.

La mayor evidencia física es durante la exploración física, cuando el medico realiza exploración y detecta aumento de la

frecuencia cardiaca, presencia de ruidos cardiacos con el Doppler, mediante palpaciones de movimientos fetales y por último evidencia de una ecografía de silueta fetal.

Toda mujer tiene derecho de tener la experiencia de ser madre, parte crucial en la cual decide cuantos hijos tener, momento de tenerlos y con quien, se espera mantener una responsabilidad responsable, pero no en todos los casos sucede así, la mujer primigesta atraviesa por miedos e inseguridades donde muchas ocasiones desconoce los cambios que le ocurrirán a su cuerpo, y los cambios de ánimos se otorgan como normales. Las multigestas, aunque ya han pasado dichos cambios continúan con el mismo modelo de normalidad ante cambios emocionales manifestando ira, tristeza, irritación aparentemente sin razón específico, pensamiento de incapacidad de cuidar al nuevo integrante y tener ansiedad de conocerlo, pero ¿qué tan normales son los cambios emocionales? ¿O hasta donde se puede considerar normales?

Desarrollo

Depresión en el embarazo

La depresión perinatal es una afección del estado de ánimo que ocurre durante el proceso de la gestación y después del parto, la cual en algunos casos puede afectar gravemente la salud de la mujer, con posibilidad de daño al producto o en su momento el recién nacido, al tener alteraciones de la percepción de la realidad y la aparición de psicosis pudiendo generar la depresión posparto, en donde se tiene un rechazo del producto, negándole la atención, cariño y afecto indispensables para el nuevo ser.

Es así como se tiene identificado dos procesos depresivos durante el embarazo, uno de ellos es la depresión perinatal, se identifica principalmente con tristeza profunda, ansiedad y fatiga extremo, pudiendo afectar la ejecución de las tareas diarias a las cuales se encuentra habituada la mujer gestante y la depresión posparto en donde se presenta desde el nacimiento del recién nacido hasta máximo entre las cuatro a ocho semanas posparto, en los cuales se tiene un daño en la percepción de la relación madre – hijo, teniendo rechazo inminente y la no aceptación de la maternidad, debido a factores psicológicos, afectivos y familiares que pueden detonar este tipo de sentimientos negativos. (National Institute of Mental Health, 2024)

Los signos y síntomas de la depresión durante el embarazo incluyen:

- Tristeza y ansiedad persistente.
- Pesimismo y desesperanza.
- Irritabilidad, frustración y enojo constante.
- Sensación de culpa, inutilidad y duda sobre su capacidad materna.
- Perdida de interés de las actividades que realiza de manera diaria, al igual del proceso de maternidad.
- Fatiga y cansancio continuo.
- Dificultad para concentrarse y tomar decisiones favorables para el proceso de gestación y posteriormente de maternidad.
- Dificultad para conciliar el sueño.
- Cambios en el estado del apetito, pudiendo comer de manera excesiva, o caso contrario, disminuir la cantidad de ingesta alimentaria.
- Falta de apego emocional con el producto en gestación, y posterior al nacimiento la falta de cuidado hacia el nuevo ser.

La depresión posparto se considera como una afección del estado mental que afecta al cerebro e influye sobre el comportamiento y la salud física de la madre interfiriendo en el cuidado del nuevo ser, los cuales son limitados o nulos, dañando y poniendo en riesgo el estado de salud y estado

alimenticio de la lactancia materna. Se tiene una estimación de que 1 de cada 8 madres que tienen su parto o cesárea ha experimentado la depresión posparto, esto se considera un número elevado de casos en todo el mundo. (Departamento de Salud y Servicios Humanos de EE.UU, 2024)

Las causas principales de la depresión posparto pueden ser las siguientes:

- Depresión previa del embarazo.
- Antecedentes familiares de depresión.
- Situaciones traumáticas en la infancia.
- Poco apoyo de familiares, amigos y pareja.
- Violencia doméstica.
- Menores de 20 años de edad, considerándose también a esta como un factor que predispone los embarazos de alto riesgo.
- Embarazos no planeados.

Todas estas causas pueden tener una posible atención si se detectan a tempranas semanas de gestación para disminuir el riesgo de tener estas afectaciones que vulneran el estado del embarazo y la relación de la madre con el recién nacido al momento del nacimiento, ya sea en una unidad de salud o en su caso en la casa propia con atención mediante parteras profesionales o parteras técnicas que existen en la actualidad.

Cosmovisión durante la gestación y el parto

Uno de los aspectos más relevantes en el proceso de la gestación, parto y puerperio en los altos y selva de Chiapas es la riqueza cultural y étnica de la región, albergando con ello los elementos de la cosmovisión, que es una forma de interpretar la propia existencia en este mundo, en el caso del embarazo no es la excepción ya que se considera desde la parte cultural como un momento especial, al acrecentar la

descendencia y contar con ciudadanos que en el algún momento van a proteger y salvaguardar la cultura de la región en donde hayan nacido.

Se tienen diversas creencias culturales que se relacionan al parto, en primera instancia al considerarse el embarazo como un estado caliente, en donde la mujer no puede tocar objetos fríos, incluyendo el agua, al ser considerado como un mecanismo para el enfriamiento del útero, generando dificultades para la concepción.

La protección de las mujeres en el caso de la asistencia a funerales por la frialdad del cadáver, que afecta el estado de salud del producto en gestación, o en el caso de los eclipses por el tema de la mordedura de la luna en donde se tienen la teoría de nacer con manchas rojas en el rostro o en alguna región anatómica del cuerpo del recién nacido.

La propia ritualidad que se engloba durante el embarazo parto y puerperio, al tener rituales especiales para la protección del binomio madre e hijo o el uso de plantas medicinales considerados calientes para evitar el enfriamiento del útero, como lo son el arrayan, el laurel, la ruda, el hinojo, la manzanilla y la raíz de espino, que se utiliza para la realización de baños espirituosos.

Al momento del nacimiento se cuenta con la presencia de las parteras tradicionales que son los baluartes del conocimiento en la atención obstétrica y perinatal del nuevo ser, generando un proceso de atención apegada a las necesidades culturales de la mujer y de sus familiares, generando una humanización del cuidado, a la vez que realizan rituales para la protección del

binomio y la protección de los dioses ancestrales para el buen destino de cada parto.

La interculturalidad en la atención del parto es una tendencia actual en Chiapas, México al tener sus redes mediante las casas maternas, clínicas de parto humanizado, centros de salud con servicios ampliados que atienden de manera pronto y oportuna a cada una de las mujeres que solicitan de sus servicios.

- Ansiedad como problema de salud obstétrica.
- Atención del parto en el estado de Chiapas en las unidades de salud.
- Modelo de atención del parto con perspectiva intercultural.
- Integración familiar del nuevo integrante.
- Atención de la depresión y ansiedad, mecanismos de prevención y resolución clínica.

Atención del parto en el estado de Chiapas en las unidades de salud

Toda persona tiene derecho a gozar de la salud y mantener un medio ambiente sano para su desarrollo y bienestar. Garantizando el respeto a este derecho al acceso de esta disposición en el artículo 4° de la constitución política de los estados mexicanos (UNIÓN., 22-03-2024) el daño y deterioro es responsabilidad para quien provoque en términos de lo dispuesto por la ley. La gestante requiere atención medica durante el transcurso de su embarazo no obstante lo requiere aún más cuando la llegada de las primeras contracciones del parto le causa dolor o se percata de la salida de algún secreción o fluido vaginal y decide asistir a una unidad de salud correspondiente con su familiar, acompañante más cercano, la atención del parto es clave para asegurar la vida de la madre como la del bebé, evitando complicaciones innecesarias, por lo regular son ingresadas por el área de urgencias dicho ingreso debe

contar con los requisitos mínimos para ello; tales como, su acta de nacimiento y curp de la gestante.

Ante la aceptación debe realizarse una exploración física medica para determinar la valoración y diagnóstico del producto- madre, medición de los signos vitales

descartando cualquier problema potencial, medición de la longitud del fondo uterino para determinar la edad gestacional y crecimiento de acuerdo con la etapa, las maniobras de Leopold pueden proporcionar información importante para el médico a determinar la posición fetal, posteriormente se llevará a cabo una minuciosa vigilancia dependiendo el grado de complejidad y lo viable para un trabajo de parto. El trabajo de parto en condiciones normales consiste en tres etapas: la primera abarca desde el inicio de las contracciones hasta el borramiento completo del cuello uterino, la segunda etapa va desde la dilatación completa hasta el nacimiento del bebé y la tercera etapa pertenece a la expulsión de la placenta y anexos.

Cuando las condiciones no son favorables para un trabajo de parto de bajo riesgo, hablamos de la presencia de una distocia por la cual el parto se detiene o se vuelve difícil debido alguna obstrucción o anormalidad. Puede ser causa por una variedad de factores la estrechez de la pelvis materna, tamaño del bebe, presentación anormal, entre otras, la distocia puede requerir intervenciones medicas para inducir y acelerar el trabajo de parto maniobras obstétricas, en casos más grave se realiza una cesárea si la unidad no cuenta ni con el equipo ni el personal capacitado esta debe referir a un segundo nivel para la atención del caso. Según sea la gravedad, el producto debe ser enviado y atendido en el servicio de neonatología para su valoración y asegurar la salud

Modelo de atención del parto con perspectiva intercultural

México tiene grandes retos de desigualdades sociales frente a la atención en salud materna, con el fin de disminuir mortalidad materno-infantil, ha creado programas, leyes y normas para salvaguardar la salud; se calcula que en el 2023 la mortalidad materna fue de 23.3% defunciones por cada 100 mil nacimientos, representando una disminución de 26.5% a la razón respecto al año anterior (SALUD, 2023). Las consultas prenatales regulares representan de gran relevancia para la salud de la madre y el desarrollo del feto donde se puede efectuar un diagnóstico temprano de complicaciones ante una hipertensión, diabetes gestacional, infecciones y afecciones que retrasan el crecimiento fetal;

así mismo, llevar a cabo terapias psicoprofilaxis para el manejo del dolor durante el trabajo de parto e inclusive intervenciones medicas del manejo de complicaciones.

La evolución gradual de la practica de la obstetricia y la atención ha contribuido al reconocimiento y adopción de políticas de salud con un modelo denominado parto humanizado. El parto humanizado establece una experiencia de nacimiento segura, satisfactoria y respetuosa, donde la mujer se siente empoderada y apoyada a la hora de la llegada del bebé en un entorno de armonía y respeto. La mujer es la principal protagonista durante el parto teniendo el derecho de tomar decisiones sobre sus deseos y preferencias en la posición del parto, en un desarrollo de un ambiente acogedor y de calidez, respetando la privacidad, comodidad permitiendo la presencia de los acompañantes de su elección, con menor intervenciones invasivas e innecesarias, permitiendo que el parto siga con su curso lo más natural

posible, el contacto de piel a piel siempre que sea seguro. El uso de métodos naturales para el manejo del dolor utilizando baños de agua tibia, masajes, movimientos libres, musicoterapia e implementación de técnicas de relajación y respiración.

El equipo de salud debe brindar una atención especializada e integral centrada en la persona con un trato empático y no coercitivo libre de violación de sus derechos, ofreciendo información clara y completa para que la futura madre pueda elegir sobre su cuidado y el de su bebé. En la actualidad el parto humanizado se ha integrado a las políticas hospitalarias, aunque con variaciones del contexto cultural y socioeconómico de cada región. La perspectiva interculturalidad reconoce, respeta y valora la diversidad dentro de la sociedad, promoviendo el entendimiento mutuo y la convivencia armónica entre las personas de diferentes orígenes culturales, la aceptación de distintas lenguas, tradiciones, prácticas sociales con la garantía del acceso equitativo a oportunidades y recursos, entabla conversaciones y colaboraciones entre el personal de salud institucional y personal de medicina empírica/tradicionales incorporando datos relevante que reflejen la mejora de la salud y cuidado materno-infantil.

Integración familiar del nuevo integrante

Integrar un nuevo ser a la familia es un proceso muy emocionalmente significativo, pero desafiante a la vez, es preciso llevar asesorías para facilitar la transición de una nueva etapa para los integrantes de la familia que lo conforman, preparándose a las reacciones y ajustes entre hermanos y pareja, se consolida una brecha de comunicación

abierta para informar sobre el nuevo integrante, condescendiendo a expresar sus sentimientos, expectativas y preocupaciones; escuchar con atención a cada miembro, ayuda a validar sus emociones y en tomarlos en cuenta para dicho suceso, todo lo que puede implicar su llegada, asignando responsabilidades paternas con relación a las tareas y roles en ambos padres. Estableciendo vínculos socioafectivos a favor del fortalecimiento de los lazos filiales de flexibilidad y paciencia a fin de mantener un espacio físicamente adecuado y seguro.

Atención de la depresión y ansiedad, mecanismos de prevención y resolución clínica

La depresión y ansiedad implica un enfoque integral que abarca tratamientos profesionales, apoyo social y estrategias de autoayuda. Muchas mujeres gestantes pasan por una depresión y ansiedad sin darse cuenta la mayoría de las veces, provocando vulnerabilidad en su periodo de su embarazo y el posparto causando repercusiones significativas en la salud de la madre e hijo es por ello de gran interés de salud pública. Alrededor de un 10 a 15% de las mujeres desarrollan una depresión postparto, siendo esta con mayor prevalencia en el puerperio. En cuanto a la mayor incidencia se refleja en adolescentes con un rango de un 12 a 25% e incrementarse a un más en los grupos de riesgos que puede llegar a un 35% (Krauskop, 2020). Los problemas persisten o empeoran en el posparto se incrementa cuando existe el sometimiento de estrés a causa del cuidado del recién nacido más el acumulo de sueño y poco reajuste a la vida familiar.

En el estado de Chiapas aun se desconoce la cifra exacta del alcance de los problemas psicológicos que conllevan a una depresión, los síntomas son de 5 o

más presentes al menos dos semanas, donde existe perdida o ganancia de peso, insomnio o hipersomnia/ letargia, fatiga, sentimientos de inutilidad o de culpa excesiva, preocupación constante e irracional sobre el embarazo, el parto e incapacidad del cuidado materno, así como sentir tensión muscular, inquietud, agitación, problemas digestivos (emesis, diarrea y estreñimiento) palpitaciones aumentando la frecuencia cardiaca, diaforesis y dificultad para respirar .

Las estrategias considerables para manejar esta condición se deben considerar que existe un problema de algún síntoma mencionado, reconocimiento y detección temprana posteriormente recibir un apoyo profesional, hablar con el medico tratante de la gestación (obstetra, ginecólogo cualquier otro personal de salud) un terapeuta especializado que guie de manera interpersonal la salud cognitivo-conductual. En algunos casos antidepresivos durante todo el periodo perinatal. Contar e involucrar las redes de apoyo cercanos como amigos, pareja, padres donde se pueda recibir apoyo para afrontar desafíos inquietantes del embarazo, mantener una rutina y autocuidado donde se realicen hábitos saludables de ejercicio, nutrición y sueño.

Un plan de manejo de estrés con la participación de la pareja utilizando técnicas de mindfulness, meditación, respiración para calmar la mente y el cuerpo. En muchos casos de crisis conocer y utilizar las líneas de ayuda y servicios de emergencia.

Capacidad de atención actual en Chiapas sobre la salud materna perinatal

El gobierno de México cuenta con programas encaminados a la salud materna perinatal, planteando mejorar la calidad de vida y servicios de la atención de salud reduciendo la tasa de morbilidad y mortalidad materna primordialmente en grupos marginales. El programa de salud materna y perinatal del CNEGSR (MEXICO, 2024) tiene como objetivo la reducción de rezagos en el servicio de la atención con intervenciones preventivas durante el transcurso del embarazo y puerperio con una calidad integradora de los servicios.

En las estancias institucionales de las comunidades no siempre se llevan a cabo programas especializadas por el poco recurso humano o económico que cuenta el centro de salud, sin embargo, en las primeras consultas prenatales se lleva a cabo una exhaustiva exploración física, pasando por todos los servicios de la unidad en ello se encuentra consulta dental, nutrición, medicina preventiva, psicología. Las repercusiones de no asistir a las consultas prenatales son de gran impacto reduciendo un parto de baja efectividad.

La atención muchas ocasiones se ven afectadas por largas esperas de consulta y las saturadas agendas con la que cuenta una unidad de servicios públicos recurriendo a otros lugares y personas con conocimiento empírico como lo son las parteras tradicionales siendo estas las primeras personas de contacto con las parturientas pero las condiciones de las instalaciones no siempre son las mas adecuada, su manejo y actuar ante las complicaciones del proceso de parto son nulas para evitar alguna muerte materna- infantil

El sistema de salud del estado de Chiapas ha centrado sus esfuerzos para fortalecer la red de atención materna e infantil al trazar las líneas de la siguiente manera: Hospitales materno-infantiles, hospitales generales, Hospitales Básicos Comunitarios, Centros de Salud con Servicios Ampliados, Casas Maternas y Clínicas de Parto Humanizado, los cuales brindan diversas perspectivas de atención de la gestación con el control prenatal, la atención del parto quirúrgico o fisiológico e inclusive la inclusión de la partería con perspectiva tradicional e inclusive la atención comunitaria en contexto de la cosmovisión de los pueblos originarios.

La inclusión de los lineamientos interculturales han sido esenciales para el respeto de la diversidad cultural y de las diversas concepciones acerca del proceso de la maternidad, en las cuales se genera un entorno mágico religioso, con tendencias al misticismo, al tener procesos de rituales preconcepciones, concepción, durante el trabajo de parto y en torno al recién nacido en donde intervienen procesos interesante con la atención cultural, haciendo énfasis en los roles de género y las

proyecciones de crecimiento y desarrollo mediante los baños rituales y las ceremonias que están presentes en el ambiente familiar tradicional.

Es importante mencionar que este modelo de atención del parto institucional ha generado los ajustes necesarios para mejorar la atención, que va desde la capacitación del personal sanitario, hasta la infraestructura acorde a las necesidades reales de la población de Chiapas, con una carga cultural bastante arraigada y que permiten un sincretismo cultural para adecuar los sistemas de atención en la época actual.

El personal de salud cuenta ahora con brigadas que realizan los recorridos en las diversas comunidades y ciudades para la captación de las mujeres embarazadas, ofertando los procesos del control prenatal y la atención en las instituciones de salud existentes en la red estatal de salud que permiten este vínculo social de lo tradicional a lo profesional.

Conclusiones

La salud materna y perinatal cobra gran importancia ante las problemáticas sociales actuales en donde generan altos niveles de estrés en las mujeres en su proceso de embarazo, alterando el estado emocional, la ansiedad que se genera y vulnera el estado de salud tanto físico y mental, y es ahí, en donde el personal de salud tiene la responsabilidad de generar los ambientes propicios para su atención desde una perspectiva humanística, humanizada e intercultural.

De la misma forma se visualiza la relevancia de la inclusión de los cuidados interculturales en los establecimientos de salud de la red de casas maternas y clínicas de parto humanizado del estado de Chiapas, para respetar en todo momento este proceso de embarazo, parto y la atención del recién nacido, con la seguridad del trato digno y a la vez la inclusión de la partería tradicional para mejorar el vínculo de atención la población de los pueblos originarios.

Los estados depresivos en el embarazo se deben de atender desde las consultas prenatales y mediante la implementación de la psicoprofilaxis para descartar todas las posibilidades de estrés, desconocimiento, miedo y tensión que se puede generar ante un escenario que no es habitual en

la vida de las mujeres, y que la infraestructura sanitaria pudiera generar la desconfianza de la sociedad y de las familias, con esto podemos prevenir e inclusive detectar en etapas tempranas los inicios de la depresión durante el embarazo o la depresión posparto.

En el caso de las mujeres embarazadas en conjunto con sus parejas se les recomienda generar los procesos de preparación del embarazo de manera previa para previsualizar todas las posibilidades de éxito y planeando el antes, durante y después del embarazo, como proyecto de vida, disminuyendo con esto los cambios de estado de ánimo, las situaciones estresantes o incluso los conflictos de pareja por no tener una estrategia para el desarrollo de su entorno familiar.

Referencias bibliográficas

Departamento de Salud y Servicios Humanos de EE.UU. (23 de Mayo de 2024). *Oficina para la Mujer, Depresión posparto*. Obtenido de <https://espanol.womenshealth.gov/mental-health/mental-health-conditions/postpartum-depression>

Hidalgo, U. A. (2020). CONDICIONES BIOLÓGICAS IDEALES PARA UN EMBARAZO EXITOSO. *UAEH*.

Krauskop, A. V. (2020). Depresión perinata: detección, diagnóstico, y estrategias de tratamiento .

ELSEVIER, 139-149.

Mexicana, N. O. (s.f.). NOM-ssa-2016, para la atención de la mujer durante el embarazo, parto y puerperio, y de la persona recién nacida.

MEXICO, G. D. (2024). PROGRAMA SALUD MATERNA Y PERINATAL.

National Institute of Mental Healt. (23 de mayo de 2024).

Transforming the understanding and treatment of mental illnesses.

Obtenido de <https://www.nimh.nih.gov/health/publications/espanol/depresion->

perinatal#:~:text=La%20depresi%C3%B3n%20perinatal%20es%20una,pues%20no%20es%20la%20culpable.

SALUD, S. D. (2023). INFORME SEMANAL DE NOTIFICACION INMEDIATA DE MUERTE MATERNA. UNIÓN., C. D. (22-03-2024). CONSTITUCIÓN PÓLITICA DE LOS ESTADOS UNIDOS MEXICANOS.

Niveles de sistematización y generación crítica en la investigación educativa

*Georgina Madrigal Bueno
Escuela Normal de Sinaloa*

*José Pilar Cázares López
Escuela Normal de Sinaloa*

*Miguel Armando Zavala Madrigal
Escuela Normal de Sinaloa*

Resumen

Es un reporte parcial de investigación que aborda la sistematización de la práctica profesional, que desarrolló una muestra de 62 alumnos de octavo semestre, generación 2019-2023, de la Licenciatura en Educación Primaria de la Escuela Normal de Sinaloa, como parte del segundo apartado del documento de titulación informe de prácticas profesionales. Se desarrolla con el método de corte cualitativo de alcance descriptivo, donde el propósito es: Develar el nivel de sistematización de la práctica profesional que los estudiantes normalistas utilizan como eje de análisis en la modalidad de informe de prácticas profesionales. Se retoman como instrumentos de análisis el diario de trabajo, diario del alumno y registro de observación, fundamentando la sistematización en matriz de contenido, que contempla indicadores, interpretación analítica y frecuencia de respuestas para

establecer los niveles de logro. En relación a la sistematización, nos apoyamos en los niveles que propone Liliana Iovanovich: 1) Descriptivo, 2) Crítico-reflexivo, 3) Acción y 4) Difusión. Los resultados obtenidos denotan la tendencia hacia el nivel descriptivo.

Palabras clave: Sistematización, práctica profesional, informe de prácticas y mejora.

Planteamiento del problema

El séptimo y octavo semestres de la carrera de licenciados en educación primaria, representa para los estudiantes en formación, la culminación de sus procesos académicos. En estos espacios de la malla curricular los normalistas tienen como propósito desarrollar la práctica profesional de manera intensiva y progresiva en situaciones temporales de cuatro semanas por periodo. Covirtiéndose ésta en un contexto selectivo de diferentes situaciones problemáticas para un seguimiento formal de análisis, reflexión, sistematización y mejora a través de la investigación educativa.

Las experiencias construidas a través del desarrollo de la práctica profesional en las escuelas primarias se convierten en niveles de reflexión, análisis, problematización, argumentación, explicación, construcción, solución e innovación de procesos didácticos que se recuperan como fuente de análisis, argumento y sistematización metodológica en la investigación educativa. De allí que la práctica profesional se presente como un espacio reflexivo y analítico muy importante para el desarrollo de la investigación educativa, esto quiere decir que dentro de los procesos de formación de las escuelas normales, la práctica

profesional representa el eje nuclear del trabajo investigativo.

La investigación educativa en las escuelas normales del país, quedan normados para su desarrollo en el documento emitido por la DGESUM denominado *Orientaciones Académicas para la Elaboración del Trabajo de Titulación (Plan 2018)*. Estas orientaciones sirven como pauta para que cada uno de los asesores en este proceso, integre de manera formal orientaciones académicas en este proceso.

El documento de orientaciones académicas está integrado por 3 apartados: el primero explica las modalidades y su relación con el perfil de egreso, el segundo elección de las competencias, tema y opción de titulación y el tercer apartado por las características de cada modalidad (DGESuM, Orientaciones de titulación 2018, 2020, pág. 5).

Las orientaciones de titulación 2018 proyectan 3 modalidades:

1. El informe de prácticas profesionales
2. El portafolio de evidencias
3. La tesis de investigación.

Lo que permite al estudiante elegir la modalidad de titulación son los insumos de las competencias, problemas detectados en la práctica, tema a investigar y sin perder de vista el objetivo de la investigación. Por ejemplo : Si se trata de generar nuevas líneas de explicación sobre el fenómeno educativo, la pedagogía o la didáctica, la tesis de investigación es la elección más apropiada; si se pretende demostrar un aprendizaje con respecto a una situación, valorando los niveles de logro, el portafolio de evidencias es la opción idónea; finalmente, si lo que interesa es presentar una experiencia que dé cuenta de procesos de mejora en la docencia durante un periodo concreto de intervención, lo

pertinente sería elaborar un informe de prácticas profesionales (DGESuM, Orientaciones de titulación 2018, 2020, pág. 7).

El propósito fundamental del trabajo de titulación independientemente de la modalidad elegida, es que el estudiante muestre sus conocimientos, habilidades, actitudes, valores y distintas capacidades que pone en juego para construir estrategias tendientes a resolver los problemas de su práctica profesional y de su propia formación como docente, estableciendo una relación particular con las competencias genéricas, profesionales, y disciplinares o específicas, al igual que con los trayectos y los cursos que conforman el plan de estudios (DGESuM,

Orientaciones para organizar el proceso de titulación. Planes de estudio 2018, pág. 5).

En el caso de este trabajo de investigación, de 132 alumnos de la generación 2019-2023 que cerró proceso de titulación, 62 que equivale al 46.9% eligieron la modalidad de informe de prácticas profesionales, que exige dentro de la aplicación del plan general, la sistematización de instrumentos utilizados en el proceso, en este caso, diario de trabajo, diario del alumno y registro de observación.

El nivel de sistematización adoptado, proyecta la calidad de la mejora de la práctica profesional, de allí la importancia que se tiene en este proceso, de aplicar un nivel de análisis y criticidad que permita comprender las experiencias docentes y actuar para la mejora de ellas.

De allí que resulta interesante a partir de estas reflexiones, preguntarnos,

¿Cómo se sistematiza la práctica profesional en los procesos de titulación, o evaluación de la misma?, ¿Cuáles son los niveles de sistematización adquiridos por el

normalista en el proceso de titulación? y ¿Bajo qué modelo analítico se reflexiona y estudia la práctica profesional en la modalidad de informe de prácticas profesionales?

Marco teórico

Marta Liliana Iovanovich investigadora argentina publicó un interesante texto titulado “*Una propuesta metodológica para la sistematización de la práctica docente en educación de jóvenes y adultos*”; donde resalta la importancia de una sistematización que permita la recuperación, *a posteriori*, de la práctica de los saberes y conocimientos que han sido eficaces para operar sobre la realidad. En este artículo se centra en los aspectos fundamentales de la sistematización de la práctica docente (Liliana, 2020).

En su investigación académica explica que la sistematización de la práctica profesional va de lo singular hacia lo que es el diálogo plural, enunciando para ésto una reflexión teórica y metodológica que permita la recuperación y la transferencia de los sucesos y acontecimientos de las situaciones problemáticas que se viven en la práctica profesional. De allí qué sistematizar la práctica docente es una búsqueda reflexiva que propone una teoría explícita de la propia práctica donde se van a generar algunos desafíos que posibilitan a los maestros mejorar las prácticas, y a la vez, generar indagaciones que den respuesta mínima a lo que se se está rescatando del contexto donde se desarrolla el hacer docente.

Dicho de otra manera la sistematización debe valorizarse como una tarea colectiva de reflexión- producción- acción donde el saber previo al conocimiento acumulado, las

lecciones aprendidas y el saber hacer, den la visibilidad del despliegue manejado en la sistematización como:

1. Descriptivo (enumera y narra experiencias realizadas).
2. Crítico-reflexivo (consideraciones críticas practicadas).
3. Acción (reafirmación de resultados y nuevos aportes).
4. Difusión (socialización y acumulación de conocimientos).

La intencionalidad de abordar cualquier modelo de sistematización en una práctica profesional se da por apuntar hacia la mejora de los procesos, actores y áreas de oportunidad rescatadas como producto del autoanálisis del hacer docente. Es decir, el análisis crítico que se hace por parte del maestro al trabajo profesional que desarrolla permite determinar la oportunidad de actuar sobre él de una manera significativa y eficaz.

De tal suerte que para obtener la mejora en el trabajo docente es importante que éste se someta a sucesos de análisis que permitan indagar, analizar, reformular y como resultado transformar.

La sistematización en el documento de titulación

En el caso de la formación de profesores en los procesos de investigación educativa y desarrolllo de la práctica profesional, la sistematización es un espacio que permite poder elegir la variable pertinente que se instrumente para lograr intervenciones efectivas en el seno del aula que se presenta problematizada. Es un espacio que por excelencia permite una mejora constante a través de la investigación. Pero ¿Qué está sucediendo con la sistematización en los procesos de investigación educativa y práctica profesional?

En la modalidad de informe de prácticas profesionales, la práctica docente se entienden como el conjunto de acciones, estrategias y actividades que el estudiantado desarrollará de manera gradual en contextos y escenarios específicos para

lograr las competencias genéricas y profesionales propuestas en el plan de estudios, posibilitando integrar y articular distintos tipos de saber y concretarlos a partir de las acciones que lleva a cabo cada estudiante en las escuelas de educación preescolar, primaria, secundaria, CAM, USAER, entre otros. (DGESuM, Orientaciones de titulación 2018, 2020, pág. 9) . Los procesos de reflexión y análisis que se desprenden de estas actividades buscan un equilibrio entre lo teórico-metodológico, pedagógico, técnico e instrumental, con lo que exige la docencia.

El elemento central de esta modalidad es el plan de acción donde se articulan intención, planificación, acción, observación, evaluación, reflexión en un mecanismo de espiral permanente que permitirá al estudiantado valorar la relevancia y la pertinencia de las acciones realizadas, para replantearlas tantas veces sea necesario como parte del proceso de reflexión sobre la acción. Es en este proceso de reflexión donde se cierran y abren ciclos de mejora donde se encuentra la sistematización.

El tomar decisiones de mejora en el hacer áulico depende del nivel de decisión de la percepción de los hechos, identificar argumentos o extraer conclusiones. De allí que el entrenamiento de habilidades como análisis, razonamiento, reflexión elaboración de juicios, sólo son posibles de aprenderse en la vida escolar o cotidiano a través de la experimentación y solución a problemas que se presentan en el trabajo pedagógico.

En la nueva propuesta curricular de educación básica, Nueva Escuela Mexicana, (NEM 2022), en la cual nuestros alumnos estuvieron insertos en tareas de capacitación y piloteo, la sistematización de instrumentos, documentos y manuales

representó una necesidad incuestionable, traduciéndose en una búsqueda y aprendizaje continuo a la comprensión y reconstrucción de la identidad profesional, y una reflexión crítica de las prácticas a través de eventos y circunstancias seleccionadas para tal fin.

Esto implica que dentro de los procesos de formación inicial, para generar espacios reflexivos que tiendan a construir una visión crítica que ayude a los normalistas a interpretar, sistematizar, diseñar y ejecutar propuesta de intervención pedagógica apegadas a los principios de la nueva escuela mexicana, se necesitan maestros críticos e innovadores capaces de intervenir en la búsqueda de variables que denoten la contextualidad del ámbito de la práctica que se está analizando, para así, tener la capacidad de diseñar, desarrollar y evaluar con apoyo de técnicas e instrumentos de investigación lo rescatado y estructurar propuestas de mejora, donde el eje central sea el sujeto escolar, sus relaciones sociales y comunitarias. Ser capaces de generar currículos de codiseño y programas analíticos que sustenten los proyectos de aula.

Concluyendo este apartado, tenemos que, la sistematización como proceso analítico de la práctica profesional además de facilitar la comprensión, actuación y mejora, contribuye a la producción de la criticidad para entender y actuar significativamente en escenarios donde se desarrolla el trabajo pedagógico, centrado en recrear capacidades y actitudes dirigidas a la justicia social, convivencia y todas las formas de participación democrática.

Metodología

En el desarrollo de esta investigación se utilizó un enfoque cualitativo de tipo descriptivo, se emplearon como fuentes de análisis, los instrumentos de investigación que utilizaron los alumnos de la muestra para la sistematización del trabajo docente: el diario de trabajo, el diario del alumno y registro de observación. Para el dato preciso de la elección de modalidades de titulación se acudió a la Comisión de Titulación de la institución, se solicitó información para conocer datos generales referidos en la investigación y, de 138 alumnos que conforman esta generación 62 desarrollaron la modalidad de informe de prácticas profesionales, de allí que la muestra se centró en esos 62.

Desarrollo y discusión

Cuatro fueron los instrumentos de investigación aplicados para el análisis y sistematización de trabajo de la práctica profesional: el diario de trabajo, el diario del alumno, el registro de observación de la práctica profesional y la evaluación del tutor por medio de un instrumento de valoración. Con base en estos instrumentos se hizo una triangulación de información y se establecieron las áreas de oportunidad detectadas para la mejora del trabajo docente.

En relación a la sistematización de la práctica profesional, el maestro en formación utilizó una matriz analítica donde a través de la observación constante registró en el diario de trabajo. Esta matriz consideró como campo de análisis la participación de los alumnos, el proceso metodológico llevado en la enseñanza, la participación de padres de familia y el sistema de evaluación.

Los indicadores utilizados por un lado contextualizaban la acción y otros daban cabida a la aplicación del análisis y reflexión a través de técnicas e instrumentos de investigación. Para sistematizar las respuestas, se hizo uso de una matriz de significados donde se estableció la similitud entre las mismas, con ello generar una categoría de análisis y después establecer de manera evolutiva niveles de logro que conformarían una rúbrica, la cual sirvió para que de manera personal se revisara el nivel logrado en cada campo de acción. Los niveles de sistematización propuestos en esta investigación fueron:

1. Descriptivo (enumera y narra experiencias realizadas)
2. Crítico-reflexivo (consideraciones críticas practicadas)
3. Acción (reafirmación de resultados y nuevos aportes)
4. Difusión (socialización y acumulación de conocimientos)

Eje de análisis

Participación del alumno

Tabla 1
Nivel de análisis de respuesta

Indicador	Interpretación analítica.	Frecuencia de respuestas de
¿Cómo se involucro en el proceso	En equi	12
	Grupal	18
	Bin as	5
	Individu	27
¿Se observó interés?	Si	22
	No	40
¿Cómo me di cuenta del interés de los alumnos?	Por la forma que ponían atención.	30
	Porque colaboraban	22

Autoría propia

El normalista no manifestó esfuerzo por explicar los eventos rescatados en los alumnos y buscar una posible explicación del por qué de los hechos, razón por la que establecemos que por la mayoría de respuestas maneja un nivel descriptivo de sistematización.

Eje de análisis

Orientación metodológica

En relación al campo de acción de la orientación metodológica, se utilizó la siguiente matriz.

Tabla 2
Orientación metodológica

Indicador	Interpretación analítica.	Frecuencia de respuestas
¿Cuál fue el por	Actividad física	12
	Aprendizajes previos	27
	Actividad lúdica	18
	Experimentación	5
¿me faltó algo que no debo olvidar?	Planear con anticipación	22
	Rescatar diagnóstico antes de cada	20
	Evaluar	25
¿Cómo me di cuenta del interés de	Por la forma que	30
	Porque colaboraban	22

	Porque contestaban respuestas	10
Autoría propia		

Al igual que el campo anterior el análisis se centró en describir pasos o fases del proceso seguido, mencionando lo que a juicio se consideró que faltó abordar, como elemento de mejora se consideró la forma de controlar la disciplina.

Eje de análisis

Padres de familia

Este campo aunque formó parte del análisis de la práctica profesional fue poco tocado, ya que trabajo directo con padres no hubo por parte de los normalistas y si se participaba era solo para tomar asistencia, distribuir materiales y tomar notas de acuerdos.

Eje de análisis

Sistema de evaluación

Tabla 3
Sistema de evaluación

Indicador	Inter	Frecuencia de respuestas
¿Cómo	Ex	25
mo	M	13
o	Re	12

califico esta jornada?	Mal	12
¿Cumplí con el propósito de esta jornada?	Plano	22
	Rescatar diagnóstico antes de cada	20
	Evento	25

Autoría propia

Instrumento: Diario de clase

El mismo proceso se realizó en el diario de clase el cual utilizaba el alumno con preguntas como:

¿Qué aprendí hoy?

¿Qué me falta por aprender acerca del tema y cómo lo puedo hacer?

¿Qué fue lo más difícil de este día?

Si lo hubiera hecho de otra manera, ¿cómo sería?

El tercer instrumento fue el registro de observación que utilizó el docente titular del grupo.

Tabla 4
Análisis de registro de observación

FUNDAMENTACIÓN:					
INDICADORES	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
Formas de organización de los alumnos					
Existe actividad focalizada a algunos alumnos					
Pasos desarrollados en la explicación del tema.					
Trabajo de indagación con alumnos					
¿En la enseñanza integra asignatura o las trata didácticamente aisladas?					
Forma de evaluación					
Recomendaciones de mejora					

Autoría Propia

Los datos compartidos por los maestros tutores en el registro de observación tienen un carácter relacional significativo con lo reflejado en cada campo de acción por los normalistas, algunas respuestas fueron:

Categoría: Organización grupal

M1: De diferentes formas M2: En equipos

M3: Trabaja Grupalmente y pregunta individual M4. En Binas

Categoría: Atención especial

Respuesta de maestros, Solo cuando le indico

- A veces
- Con niños retrasados

Resultados

Los resultados obtenidos producto de la sistematización se triangularon, analizaron, reflexionaron y generaron áreas de oportunidad para el diseño de programa de enseñanza mejorado.

Los niveles reflejados de sistematización por los normalistas en este proceso visualizados en los documentos de titulación de la muestra seleccionada que son 62 estudiantes fueron:

D	Crítico	Acción	Difusión
55	6	1	

Conclusiones

La sistematización como se ha descrito en este trabajo es la tarea más compleja para el normalista y se trabaja en un nivel solamente descriptivo, no llegando a las criticidad del propio hacer docente.

A pesar de que en el cierre de los cursos de práctica profesional se toma como requisito la elaboración de un informe con ejes de reflexión dirigidos a recuperar eventos importantes vividos en el aula escolar, los resultados obtenidos en esta investigación evidencian que las estrategias que se han implementado en los respectivos cursos tienen poco impacto en el desarrollo de un pensamiento crítico, de allí que sería necesario en otra oportunidad investigativa tratar de capacitar a los alumnos en la sistematización de la práctica profesional para valorar un modelo estratégico que tienda a complementar esta ausencia académica.

Una primera conclusión aun no terminada es que se requiere en los cursos de aprendizaje en servicio de este ciclo escolar 2023- 2024, diseñar talleres de capacitación en relación a la evaluación diagnóstica del contexto comunitario, escolar y áulico, diseño de programas analíticos, y sistematización de su aplicabilidad en el contexto escolar, cruzando categorías de análisis para que a partir de la reflexión encontrar variables que conduzcan al replanteamiento didáctico para aspirar a una mejora.

Las respuestas generadas por los alumnos en relación a lo que más se les dificulta en el trabajo, hemos visto que es la interdisciplinariedad de los aprendizajes esperados y las asignaturas en un programa didáctico para aplicarse en cierto periodo de su práctica profesional, pero lo más complicado ha sido el análisis de los instrumentos que cotidianamente aplica para entender y analizar su trabajo profesional, como lo son: el diario de trabajo, de aula e instrumentos de observación; de allí que los planteamientos reflejados en los trabajos de titulación son solamente elementos descriptivos sin llegar a un nivel de criticidad de acción donde se reafirman los resultados y divulgación de lo acontecido.

Estos resultados encontrados como cuerpo académico, nos motivan a concluir esta investigación con insumos concretos que permiten generar algunas acciones específicas para consolidar algunos proyectos institucionales relacionados con la sistematización y el desarrollo del pensamiento crítico, porque así como se ha

expuesto en este trabajo, son capacidades necesarias para poder aplicar los nuevos programas de estudio 2022, así como dar vida a un elemento clave en la nueva escuela

mexicana como es la autonomía curricular, académica y profesional.

Bibliografía

- Liliana, I. M. (1 de junio de 2020). *La sistematización de la práctica docente*. Obtenido de La ventana ciudadana: <https://lavanaciudadana.cl/la-sistematizacion-de-la-practica-docente-segun-marta-liliana-iovanovich/#:~>
- Contreras, D. J. (1994). Autonomía del profesorado. Madrid: Morata .
- DEGeSUM. (2018). Orientaciones Académicas para la Elaboración del Trabajo de Titulación (Plan 2018). México: SEP.
- DGESuM. (2020). Orientaciones de titulación 2018. México: SEP.
- Inciarte González, A., Camacho, H., & Casilla Matheus, D. (2017). Sistematización de experiencias formativas en competencias docentes investigativas. *opción*, 33(82), 322-343.
- Fjuster, D. (13 de Ene-abril de 2019). *Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico*. Obtenido de Revista propos. Represent.: <http://www.scielo.org.pe/pdf/pyr/v7n1/a10v7n1.pdf>
- Jonathan, M. M. (2020). La sistematización de las prácticas pedagógicas. *la ventana ciudadana, periodismo ciudadano*, 50-62.
- SEP. (2022). Plan de estudios de educación básica. México: SEP.

La Nueva Escuela Mexicana: Entre la controversia y la esperanza: Un análisis crítico de los desafíos y oportunidades de la política educativa en México

*Alejandro Arrecillas-Casas
Universidad Pedagógica Nacional*

*Martha Cecilia Miker-Palafox
El Colegio de la Frontera Norte*

Resumen

Este ensayo aborda las controversias y desafíos surgidos en torno a la implementación de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), una reforma educativa de gran calado y de alcance nacional en México. La investigación se enfoca en los argumentos y percepciones de diversos actores, incluyendo sectores conservadores, partidos políticos opositores y grupos religiosos, quienes han expresado preocupaciones y acusaciones variadas sobre los nuevos libros de texto de la NEM. En este contexto, se busca analizar críticamente estos aspectos y explorar las características pedagógico-didácticas de la NEM, con énfasis en el debate argumentado entre sus partidarios y detractores.

A lo largo del escrito se analiza la Nueva Escuela Mexicana (NEM) desde una perspectiva crítica y reflexiva,

abordando sus principios, características, y el debate en torno a su implementación. Para ello, se utilizará una metodología de trabajo que involucra la revisión de la literatura existente sobre la NEM, el análisis de datos recopilados de discusiones en redes sociales, y la aplicación de la Taxonomía de Marzano para la evaluación de los niveles de pensamiento crítico en los argumentos presentados en dicho debate.

En última instancia, este ensayo busca contribuir a una comprensión más profunda de los desafíos en la implementación de reformas educativas y aportar a la reflexión sobre cómo garantizar una educación inclusiva y equitativa que refleje las necesidades y valores de la sociedad mexicana en el siglo XXI.

Introducción

La educación es un componente esencial en la construcción de sociedades justas y equitativas. En este sentido, México no es la excepción, y su sistema educativo enfrenta desafíos significativos y cambiantes en la búsqueda de una formación integral de sus ciudadanos. La Nueva Escuela Mexicana (NEM) se presenta como una reforma educativa que pretende abordar estos desafíos y transformar el sistema educativo mexicano. La NEM se basa en principios filosóficos y sociológicos, promueve características pedagógico-

didácticas específicas, y se encuentra en medio de un debate argumentado entre defensores y detractores.

En el ámbito de la educación y la pedagogía, la Nueva Escuela Mexicana (NEM) ha emergido como un tema de

discusión ferviente y polarizada en los últimos años. Su implementación ha generado debates apasionados y ha dado lugar a una variedad de opiniones que reflejan las bases filosóficas, sociológicas, epistemológicas, ideológicas, políticas y socioculturales que subyacen en el sistema educativo de México. Por ello, de esta forma, el presente trabajo se analiza críticamente estos aspectos y explorar las características pedagógico-didácticas de la NEM, con énfasis en el debate argumentado entre sus partidarios y detractores.

El texto analiza en detalle cómo estas acusaciones, respaldadas por los medios masivos de desinformación, referencias bibliográficas, hemerográficas y en las redes sociales, han generado un debate político y social complejo en México. Entre las acusaciones se incluyen la supuesta promoción de tendencias comunistas, la relación con lo que algunos llaman "ideologías de género", la presencia de contenidos inapropiados y, en casos extremos, acusaciones de vínculos con prácticas demoníacas.

El escrito también examina, brevemente, los movimientos de oposición organizados que han surgido en respuesta a estas acusaciones, y cómo estos grupos han convocado manifestaciones y protestas, al tiempo que se abordan preocupaciones legítimas sobre la calidad y el contenido de los materiales de la NEM. . Ello nos conduce a reconocer la importancia de promover un diálogo respetuoso y la participación de diversos grupos en la discusión sobre la educación

En suma, este ensayo se propone examinar críticamente la NEM desde diversas perspectivas. En primer lugar, se explorarán en detalle los principios filosóficos y sociológicos que la sustentan, destacando la importancia de la dignidad

humana y los derechos humanos en la educación. Luego, se analizarán las características pedagógico-didácticas de la NEM, centrándose en cómo promueve el pensamiento crítico y cómo aborda la complejidad de la educación en el siglo XXI. Además, se abordará el debate argumentado en las redes sociales y en la comunidad educativa, donde defensores y detractores expresan sus puntos de vista y preocupaciones.

El objetivo principal de este ensayo es ofrecer una evaluación exhaustiva y reflexiva de la Nueva Escuela Mexicana, considerando su contexto, principios, características y el debate circundante. Al final, se espera arrojar luz sobre los desafíos y las oportunidades que presenta la NEM para la educación en México y su impacto potencial en la formación de ciudadanos críticos, participativos y preparados para los desafíos del siglo XXI.

Para alcanzar este objetivo, se llevará a cabo un análisis detallado de cada uno de los aspectos mencionados, destacando las implicaciones de la NEM en el sistema educativo de México y su potencial impacto en la formación de ciudadanos críticos y participativos. Este ensayo busca contribuir al debate en curso sobre la NEM, ofreciendo una evaluación fundamentada en la evidencia y enmarcada en un enfoque de pensamiento crítico.

Principios Filosóficos y Sociológicos de la Nueva Escuela Mexicana

La Nueva Escuela Mexicana (NEM) se sustenta en una serie de principios filosóficos que aspiran a transformar el sistema educativo mexicano en uno más justo y equitativo. Estos principios representan la esencia de la reforma y definen su visión para la educación en México.

La apuesta pedagógica-didáctica y política-ideológica de la NEM se circunscribe a un proyecto educativo innovador que busca la formación integral de los estudiantes mediante un enfoque crítico, humanista y comunitario. Su objetivo principal va más allá de la mera adquisición de conocimientos y habilidades cognitivas.

En su perspectiva, pretende fomentar en los alumnos el autoconocimiento, entendido como el desarrollo de una profunda comprensión de sí mismos, incluyendo sus capacidades, emociones y valores; el pensamiento crítico, como la capacidad de analizar información, formular preguntas y generar ideas propias, en lugar de simplemente aceptar información sin cuestionarla; el diálogo y convivencia, a través del fomento de habilidades comunicativas y sociales para la construcción de relaciones sanas y positivas con los demás; la co- construcción de valores éticos y democráticos para la formación de ciudadanos responsables, comprometidos con la justicia social y el respeto a los derechos humanos y, por último, el trabajo colaborativo y comunitario, por medio de la promoción de la colaboración y el trabajo en equipo para la búsqueda de soluciones a problemas comunes y la transformación social.

En definitiva, la Nueva Escuela Mexicana aspira a formar personas íntegras, capaces de actuar como ciudadanos autónomos, con un profundo sentido humano y crítico, preparados para construir un futuro mejor en sociedad.

La NEM promueve la equidad en la educación, reconociendo que las desigualdades en el acceso y la calidad de la educación son desafíos persistentes en México. El principio de inclusión es central en este aspecto, buscando garantizar que todos los estudiantes tengan la oportunidad

de participar plenamente en la educación sin importar sus diferencias. Como señala la Subsecretaria de Educación Pública (2019, p.9), *"La NEM busca formar en el conocimiento profundo la diversidad de las múltiples culturas existentes, generar relaciones con éstas, siempre basadas en la equidad y el diálogo, y que esto lleve a una comprensión mutua. Esto impulsa a los y las estudiantes a ampliar sus perspectivas, brindándoles opciones y elecciones en todos los ámbitos, y motivándolos a construir proyectos vida de mayor calidad"*.

La equidad, entonces, se presenta como un principio rector que busca garantizar que todos los estudiantes tengan igualdad de oportunidades para acceder a una educación de calidad. En un mundo caracterizado por la desigualdad, este principio resuena fuertemente en la conciencia de aquellos que abogan por la justicia social en la educación (López, 2020).

Otro de los principios fundamentales que guía la NEM es el respeto por la dignidad humana. Se reconoce que cada individuo tiene un valor intrínseco que debe ser reconocido y promovido en el contexto educativo. Sin duda, la dignidad humana es el principio que subyace a todos los demás y es el motor que impulsa la transformación del sistema educativo. Este principio se alinea estrechamente con los derechos humanos, que garantizan que todas las personas tengan acceso a una educación de calidad y equitativa. Como señala López (2023, p. 17) para ofrecer una explicación clara del principio *"me remitiré a un texto de la antigüedad, que Giovanni Pico Della Mirandola tituló Discurso sobre la dignidad del hombre. En éste formuló tres ideales: el derecho inalienable a la discrepancia, el respeto de las diversidades culturales y religiosas y el derecho al*

crecimiento y enriquecimiento de la vida a partir de la diferencia. En torno a dichos ideales, la NEM establece como uno de sus principios fundamentales, el Respeto de la dignidad humana, es decir, plantea el respeto

irrestricto a la dignidad y los derechos humanos de las personas, con base en la convicción de la igualdad de todos los individuos en derechos, trato y oportunidades”.

La interculturalidad es otro precepto clave que reconoce la diversidad cultural de México y la importancia de incorporarla en la educación. La reforma busca promover un diálogo intercultural que valore las diferentes perspectivas y conocimientos presentes en la sociedad mexicana. Además, la NEM aboga por la contextualización, lo que significa que la educación debe ser relevante y significativa para las comunidades locales. Esto implica adaptar el currículo y las estrategias pedagógicas a las necesidades y realidades específicas de cada región (Hernández, 2021).

La inclusión es otro principio fundamental de la NEM, que busca fomentar la participación activa de todos los estudiantes, independientemente de sus diferencias y necesidades individuales. Este principio ha sido ampliamente debatido en las redes sociales, donde se cuestiona si la inclusión es efectivamente implementada en las aulas, especialmente para estudiantes con discapacidades, considerando que la educación, como piedra angular de la formación de ciudadanos y el desarrollo de sociedades, siempre ha sido objeto de constante atención y transformación en todo el mundo. México, país de gran diversidad cultural, social y geográfica, no es la excepción en este respecto.

En efecto, México, a lo largo de su historia, ha buscado una educación más inclusiva, equitativa y de calidad. En este

contexto, la Nueva Escuela Mexicana (NEM), como reforma educativa que promete abordar los desafíos contemporáneos y transformar el sistema educativo mexicano, le apuesta a construir la perspectiva de una inclusión e interculturalidad críticas. Anita Rodríguez (2012) plantea

Como parte de las políticas establecidas en la Agenda 2030 y los objetivos de desarrollo sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe, publicada desde 2015, se consideran 17 objetivos de desarrollo sostenible (ODS), de acuerdo al plan de acción de la misma se establece en el número cuatro: garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad, así como promover oportunidades de aprendizaje para todos. Con referencia a las premisas anteriores, y bajo la construcción de la Nueva Escuela Mexicana se incorpora en nuestro país la

implementación operativa de la Estrategia Nacional de Inclusión Educativa, misma que surge como una iniciativa para reducir los niveles de exclusión en el sistema educativo, dando pie a profundizar acerca de la participación de la población perteneciente a los grupos con mayor índice de vulnerabilidad: alumnado con discapacidad, grupos indígenas, inmigrantes, entre otros con llevan a reflexionar sobre la importancia de reflexionar acerca de la educación inclusiva.

La NEM representa una visión ambiciosa para la educación en México, basada en una serie de principios filosóficos y sociológicos que buscan la equidad, la inclusión, la interculturalidad y la contextualización. Su objetivo es construir una educación que respete la dignidad humana y los derechos humanos, promoviendo el pensamiento crítico y preparando a los estudiantes para un mundo globalizado y tecnológico. La NEM se posiciona en medio de un debate

argumentado que refleja las opiniones diversas y apasionadas de la comunidad educativa, los padres, los estudiantes y los expertos en educación.

Asimismo, Ramírez (2023, p. 12) expone que los ocho principios generales de la Nueva Escuela Mexicana son: 1. Identidad con México para reconocer y respetar la diversidad cultural, lingüística y de pensamiento. 2. Responsabilidad ciudadana que ejerza valores, derechos y deberes para aportar al bienestar colectivo y desarrollar una conciencia social. 3. Honestidad que permita tender lazos de confianza con los otros. 4. Transformación de la sociedad superando la indiferencia, el individualismo y la apatía. 5. Respeto de la dignidad humana, que permita ejercer, respetar y promover los derechos humanos. 6. Interculturalidad como capacidad de apreciar la diversidad cultural y lingüística, fomentando el diálogo e intercambio intercultural. 7. Cultura de la paz, a través de la cual se favorezca el diálogo constructivo, la solidaridad y la búsqueda de, y 8. Respeto por la naturaleza y cuidado del medio ambiente, que implica reconocer la existencia y bienestar del medio ambiente.

Los 8 principios de la Nueva Escuela Mexicana



Fuente: Tomado de Amaya (2023). La Nueva Escuela Mexicana. Orientaciones para padres y comunidad en general.

Características Pedagógico-Didácticas de la Nueva Escuela Mexicana

El éxito de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) no solo depende de sus principios rectores, sino también de cómo se traducen estos principios en características pedagógico-didácticas concretas que influyen en la enseñanza y el aprendizaje en las aulas.

En lo relativo a las características pedagógico-didácticas de la NEM, se promueve un enfoque centrado en el

estudiante, que busca fomentar el aprendizaje activo y significativo. Se alienta a los educadores a adoptar estrategias pedagógicas que involucren a los estudiantes en la construcción de su propio conocimiento, enfatizando el pensamiento crítico y la resolución de problemas. Esta perspectiva ha sido ampliamente discutida en las redes sociales, donde algunos argumentan que es fundamental para preparar a los estudiantes para un mundo en constante cambio y desarrollo tecnológico (Hernández, 2022).

La incorporación de la educación socioemocional también ha generado controversia. Mientras algunos defienden que es esencial para el bienestar emocional de los estudiantes, otros temen que esto pueda desplazar otras áreas curriculares. El debate sobre la educación socioemocional en la NEM refleja la necesidad de un enfoque equilibrado que atienda tanto las necesidades académicas como las emocionales de los estudiantes (Gómez, 2020), en el marco de una realidad compleja y de escenarios inciertos que afectan la vida de los educandos. Por ello, la contextualización busca que la educación sea relevante para la vida de los estudiantes y su entorno.

En el ámbito de la educación y la pedagogía, se ha presenciado en los últimos años un intenso debate en torno a la implementación de la Nueva Escuela Mexicana (NEM). Esta reforma educativa, impulsada por el gobierno mexicano, ha generado una amplia gama de opiniones y perspectivas que reflejan los principios filosóficos, sociológicos, epistemológicos, ideológicos, políticos y socioculturales que subyacen en la educación en México. En este analizamos de manera crítica estos aspectos y exploramos las características pedagógico- didácticas de la

NEM, destacando el debate argumentado entre aquellos que la apoyan y quienes se oponen a ella.

Una de las características más destacadas de la NEM es su enfoque centrado en el estudiante. La reforma busca moverse más allá de los enfoques tradicionales de enseñanza centrados en el docente hacia un modelo donde el estudiante es el protagonista de su propio proceso de aprendizaje. Según Ríos (2023), " En este modelo, los educadores actúan como facilitadores del aprendizaje, proporcionando oportunidades, recursos y orientación para que los estudiantes adquieran conocimientos y habilidades de manera activa. El aprendizaje se convierte en un proceso interactivo en el que los estudiantes se involucran en la resolución de problemas, la toma de decisiones y la construcción de su propio conocimiento."

El pensamiento crítico es fundamental en la formación de los estudiantes. En un mundo complejo y en constante cambio, es esencial que los estudiantes desarrollen la capacidad de cuestionar, analizar y reflexionar sobre la información que reciben. Esto se refleja en la promoción de estrategias pedagógicas que fomentan la resolución de problemas, la toma de decisiones informadas y la capacidad de evaluar críticamente la información. Linares (2023) señala que *"es posible significar el pensamiento crítico como todo planteamiento*

intelectual producto de análisis, interpretaciones y problematizaciones racionales acerca de las manifestaciones de la realidad, sus fenómenos, situaciones e ideas, para generar cuestionamientos, juicios y propuestas orientadas a la promoción de cambios y transformaciones en beneficio de la humanidad"

Asimismo, la NEM subraya la importancia de la educación socioemocional en el desarrollo integral de los estudiantes. La reforma busca promover habilidades como la empatía, la autorregulación emocional y la toma de conciencia social. Según Rodríguez (2022), *"la NEM busca formar no solo a estudiantes competentes académicamente, sino también a seres humanos completos capaces de comprender y gestionar sus emociones y relaciones con los demás"*.

La NEM plantea el uso permanente de las tecnologías de la información, comunicación, conocimiento y aprendizajes digitales (TICCAD) en la educación del siglo XXI, con el propósito de acercar y facilitar el desarrollo de habilidades, saberes y competencias digitales para potencializar la creatividad de los educandos y, a la vez, fortalecer el quehacer profesional de los profesores. (Luna, 2023). Bajo este precepto, la reforma promueve el uso de herramientas tecnológicas para enriquecer la enseñanza y el aprendizaje, facilitando el acceso a recursos educativos y fomentando la colaboración y la comunicación entre estudiantes y docentes. Es un hecho que la integración de las TICCAD en la Nueva Escuela Mexicana busca preparar a los estudiantes para un mundo digitalmente conectado.

Para comprender la relevancia de la NEM, es esencial contextualizarla dentro de la evolución de la educación en México. Desde sus inicios como nación independiente en el siglo XIX, México ha reconocido la importancia de la educación como medio para el desarrollo y la construcción de la identidad nacional. A lo largo de los años, el sistema educativo ha pasado por diversas etapas de reforma y adaptación, reflejando las cambiantes necesidades y prioridades del país.

Una de las reformas más significativas en la historia de la educación mexicana fue la Ley de Educación Socialista de 1973, que introdujo un enfoque educativo centrado en los principios del socialismo. Aunque esta ley marcó un hito importante en la historia educativa de México, también generó controversias y tensiones en la sociedad mexicana. Desde entonces, la educación en México ha continuado evolucionando, con múltiples reformas y ajustes en

busca de una mayor equidad y calidad. Sin embargo, persisten desafíos significativos, como la desigualdad en el acceso a la educación, la calidad variable de la enseñanza y la necesidad de preparar a los estudiantes para un mundo cada vez más complejo y globalizado.

En suma, la Nueva Escuela Mexicana (NEM) se presenta como esta reforma educativa que busca abordar los desafíos contemporáneos. Como lo analizamos, la NEM establece un conjunto de principios y objetivos que buscan transformar la educación en México. Su trascendencia y factor de transformación es tal, que ha generado más un acalorado debate político-ideológico que pedagógico-didáctico, en virtud de ser una política educativa emancipadora, revolucionaria y transgresora del viejo orden educativo.

La disputa en torno a la Nueva Escuela Mexicana

El debate en torno a la Nueva Escuela Mexicana ha sido intenso y polarizado. Por un lado, aquellos que la apoyan argumentan que representa un avance hacia una educación más inclusiva, equitativa y pertinente para los estudiantes mexicanos. Ven en la NEM una oportunidad para transformar la educación y preparar a los estudiantes para

un mundo globalizado y digital. Por otro lado, quienes se oponen a la NEM arguyen que su implementación ha sido apresurada y que no se han considerado adecuadamente las necesidades y opiniones de los docentes y la comunidad educativa. Cuestionan la centralización de las decisiones educativas y expresan preocupaciones sobre la evaluación docente y la pérdida de autonomía de las escuelas.

Independientemente de su aceptación o rechazo, es un tema de gran relevancia en el ámbito educativo de México, con profundas implicaciones filosóficas, sociológicas, pedagógicas y políticas. El debate argumentado entre sus defensores y opositores refleja la complejidad de la reforma educativa y la necesidad de seguir investigando y analizando su impacto en el aprendizaje de los estudiantes y en la sociedad mexicana en su conjunto. El debate ha alcanzado su punto álgido en las redes sociales y en la comunidad educativa, revelando una profunda polarización de opiniones.

Los defensores de la NEM argumentan que representa un paso esencial hacia una educación más equitativa y pertinente en México. "Así, la NEM es la institución del Estado mexicano responsable de la realización del derecho a la educación en todo el trayecto de los 0 a los

23 años de edad de las y los mexicanos. Esta institución tiene como centro la formación integral de niñas, niños, adolescentes y jóvenes, y su objetivo es promover el aprendizaje de excelencia, inclusivo, pluricultural, colaborativo y equitativo a lo largo del trayecto de su formación, desde el nacimiento hasta que concluya sus estudios, adaptado a todas las regiones de la república". (Subsecretaría de Educación Media Superior, 2019, p. 3).

Por otro lado, los opositores a la NEM expresan preocupaciones significativas. Argumentan que la implementación de la reforma ha sido apresurada y que no se ha tenido suficientemente en cuenta la opinión de los docentes y la comunidad educativa. Andere (2023) señala que "el nuevo modelo curricular (NMC) de la nueva escuela mexicana (NEM) ha sido criticado porque adolece de un diagnóstico preciso del Sistema Educativo Nacional (SEN) y no atiende los efectos negativos y el rezago en aprendizajes que ocasionó el cierre de escuelas por la pandemia".

Sin dudarle un momento, el debate en torno a la Nueva Escuela Mexicana es un reflejo de la complejidad de la reforma educativa en México. Los principios filosóficos y sociológicos subyacentes, así como las características pedagógico-didácticas de la NEM, han generado un amplio espectro de opiniones. El pensamiento crítico y la creatividad son esenciales para abordar los desafíos y oportunidades que presenta esta reforma y para continuar avanzando hacia una educación más inclusiva, equitativa y pertinente en México.

En este pequeño apartado, exploraremos, grosso modo, el debate en torno a la Nueva Escuela Mexicana (NEM), un debate que refleja las opiniones diversas y apasionadas de la comunidad educativa, los padres, los estudiantes y los expertos en educación. Examinaremos argumentos y perspectivas tanto de los defensores como de los opositores de la reforma, así como las preocupaciones y las visiones optimistas en relación con la NEM.

Los defensores de la NEM destacan su potencial para transformar la educación en México. Argumentan que la reforma se basa en principios de equidad, inclusión e interculturalidad que son esenciales para una sociedad más justa y diversa. Según Sánchez (2021), "los defensores creen

que la NEM es una oportunidad para mejorar la calidad de la educación y preparar a los estudiantes para los desafíos del siglo XXI". Los partidarios también elogian el enfoque centrado en el estudiante y el fomento del pensamiento crítico como elementos

clave de la NEM. Argumentan que estos enfoques pedagógicos pueden empoderar a los estudiantes y prepararlos para ser ciudadanos activos y participativos en la sociedad.

Por otro lado, los opositores de la NEM plantean una serie de críticas y preocupaciones. Algunos argumentan que la reforma es demasiado ambiciosa y que su implementación podría ser problemática. Señalan la necesidad de recursos adicionales y capacitación para los docentes para llevar a cabo con éxito los cambios propuestos. Además, algunos opositores expresan preocupaciones sobre la falta de claridad en la implementación de la NEM y cómo afectará a las comunidades indígenas y rurales, lugares donde la contextualización y la interculturalidad pueden ser difíciles de lograr ante entornos educativos diversos.

El debate en torno a la NEM se ha extendido ampliamente en las redes sociales. Plataformas como Twitter, Facebook y YouTube se han convertido en espacios donde defensores y detractores expresan sus opiniones, comparten información y discuten la reforma educativa.

Un análisis de las discusiones en línea revela la diversidad de opiniones y la pasión con la que se debaten los temas relacionados con la NEM. Las redes sociales han ampliado el alcance del debate y han permitido que una variedad de voces participe en la conversación, incluso con descalificaciones y el uso de lenguajes agresivos, como, por ejemplo:

@89Loef: “Son una total decepción, no hay aprendizajes significativos en los alumnos (ni para su vida futura). Un total fracaso”; @jmesk74: “Libros basura. Están creando analfabetas del siglo XXI”; @anesma02: “Son una mierda llena de propaganda, mentiras, datos imprecisos y errores garrafales”; @yeizio00: “Son una porquería hecha por una bola de resentidos, incultos, sátrapas, ignorantes, envidiosos, entre otros malos adjetivos. Esa es mi opinión. Y no soy docente”; @spindocor100: “Absoluta mierda hecha por los empobrecedores profesionales de lo más bajo de la 4T”; @EdgarmxLopez: “Marx entiende, la educación debe ser libre de idolologías: Religiosas, de genero y políticas”; @toneG_RQ: “No soy docente, pero son una basura comunistoide, como tú...”; @batiporky: “Pues son una mamada, que generan atraso y desigualdad educativa contra las escuelas privadas de calidad”.

Más allá del lenguaje sin argumentos y la actitud poco civilizada, este debate es un elemento central en la discusión sobre el futuro de la educación en México. Las opiniones divergentes y las preocupaciones expresadas por diferentes actores en la comunidad educativa reflejan la

complejidad de la reforma y los desafíos que enfrenta su implementación. La polémica continuará en el próximo sexenio, independientemente de quien triunfe en las elecciones presidenciales, aquí solo proporcionamos un panorama muy grueso de las principales argumentaciones y posiciones en este debate.

Entre los conceptos clave que han permeado este análisis y que forman parte de los Principios de la NEM y que nos permiten comprender mejor los desafíos y oportunidades que la NEM plantea para la educación en México estarían los siguientes: dignidad humana, derechos humanos,

pensamiento crítico, paradigma de la complejidad, epistemologías del sur, interculturalidad crítica e inclusión crítica en el contexto de la NEM.

Dignidad Humana y Derechos Humanos

La NEM se sustenta en el principio fundamental de la dignidad humana, reconociendo que cada individuo tiene un valor intrínseco que debe ser respetado y promovido a través de la educación. Este principio está en consonancia con los derechos humanos, que garantizan que todas las personas tengan acceso a una educación de calidad y equitativa. En este sentido, la NEM busca ser un vehículo para la promoción de los derechos humanos, pero su efectiva implementación es un desafío que debe ser abordado con el máximo rigor, *“los derechos humanos se basan en el principio de respeto por la dignidad humana. Tiene, como principio, asumir que cada persona es un ser moral y racional que merece un trato digno. Son universales, porque los posee cada persona sin importar quién es, dónde vive, su color de piel, posición social, religiosa o económica, simplemente por ser persona”*. (SEP, 2023, p. 2).

Pensamiento Crítico

El pensamiento crítico ha surgido como una habilidad esencial en el contexto de la NEM. La reforma busca fomentar la capacidad de los estudiantes para cuestionar, analizar y reflexionar sobre la información que reciben, promoviendo así un aprendizaje más profundo y significativo. Sin embargo, este enfoque no está exento de desafíos, ya que requiere un cambio profundo en la forma en

que los docentes diseñan sus clases y en cómo se evalúa el aprendizaje Bustos, (2023) plantea que *“De acuerdo con el Plan de Estudios para la educación básica 2022, lo “crítico” se entiende como la recuperación del otro desde la*

diversidad; pero, qué es, entonces, “recuperar al otro” y qué debe entenderse por “el otro”. El filósofo Enrique Dussel, en su obra *“Filosofía de la liberación”*, ofrece algunas precisiones al respecto; por ejemplo, menciona que *“el Otro” es exterioridad y alteridad de todo sistema, que se muestra como pobre, oprimido, asalariado y que provoca y exige el comienzo de un mundo más justo; es el que conmueve los pilares del mismo sistema que lo explota y lo engaña con el contrato salarial”.*

Paradigma de la Complejidad

La NEM se presenta como un cambio paradigmático en la educación mexicana, adoptando un enfoque más holístico y complejo. Este paradigma reconoce la interconexión de todos los elementos en el sistema educativo y busca abordar los problemas desde múltiples perspectivas. La educación se ve como un sistema complejo en el que las decisiones y acciones tienen efectos a corto y largo plazo, lo que implica la necesidad de una planificación cuidadosa y evaluación constante. La apuesta por el pensamiento complejo se debe a que *“a diferencia del Paradigma Científico Positivista contempla el conocimiento de una realidad inacabada, que toma en consideración al sujeto que conoce, sus sentimientos y aptitudes sin excluir ni subsumir en él la visión positivista de la ciencia sino planteando su entrelazamiento dialógico, su coexistencia en la heterogeneidad de visiones”.* (De Jesús, 2007, p. 17).

Epistemologías del Sur

El enfoque de las epistemologías del sur plantea una crítica a la dominación epistémica y la necesidad de reconocer y valorar el conocimiento local y contextual. En el contexto de la NEM, esto se traduce en la promoción de una educación intercultural que respete y valore las diversas formas de conocimiento presentes en México. Sin embargo, esto también implica un desafío en términos de cómo se integran estos conocimientos en el currículo y cómo se abordan las diferencias epistémicas. La epistemología educativa del sur considera a *“la educación como un espacio para la reparación y reconstrucción de lo propio, para ello apuesta a la educación decolonial e intercultural para posibilitar esas nuevas formas de pensar, planear, evaluar, ejecutar, construir... desde abajo y desde adentro, desde y con los sujetos educativos (comunidad educativa). Esta propuesta del encuentro busca fortalecer*

cómo vivir bien y juntos, cómo propiciar espacios reales para reflexionar entre (Nos)Otros/as con el fin de descolonizarnos y transformarnos” (Gómez, 2022, p. 10).

Interculturalidad Crítica e Inclusión Crítica

La NEM promueve la interculturalidad como un principio fundamental, reconociendo la diversidad cultural de México. Sin embargo, es importante destacar que esta interculturalidad debe ser crítica, es decir, no se trata solo de celebrar la diversidad, sino de analizar críticamente las estructuras de poder y las desigualdades presentes en la sociedad. De manera similar, la inclusión debe ser crítica, considerando no solo la inclusión de personas con

discapacidad, sino también la inclusión de diferentes identidades y perspectivas . Al respecto, Luciano Concheiro (27 de mayo de 2020) afirma que *“La interculturalidad crítica la entendemos como la ubicación en el tiempo y espacio de relaciones de poder, que impiden la concreción de relaciones interculturales de carácter igualitarias”*.

Reflexiones finales

A lo largo de los capítulos previos, hemos explorado el contenido de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) desde diversas perspectivas, incluyendo sus principios filosóficos y sociológicos, características pedagógico-didácticas, y el debate argumentado que rodea su implementación.

De las características pedagógico-didácticas de la Nueva Escuela Mexicana, hemos destacado el enfoque centrado en el estudiante, donde el aprendizaje activo y significativo es clave; el fomento del pensamiento crítico, la resolución de problemas y la creatividad, la integración de la educación socioemocional, reconociendo la importancia del bienestar emocional de los estudiantes y el uso de tecnologías de la información, comunicación, conocimientos y aprendizaje digitales como elementos clave de la reforma educativa. Estas características reflejan una visión pedagógica centrada en el sujeto que construye su propio aprendizaje y la preparación de los estudiantes para los desafíos del siglo XXI.

La polémica en torno a los nuevos libros de texto, también refleja la complejidad y los desafíos de implementar reformas educativas a gran escala. Si bien existen argumentos válidos a favor de la actualización y la alineación de los libros de texto con los principios de la NEM, también

es importante abordar las preocupaciones legítimas sobre la claridad, la

complejidad y la accesibilidad de estos materiales. Su efectividad dependerá en gran medida de la forma en que se aborden estas preocupaciones y de la colaboración entre los educadores, los expertos en educación y las autoridades educativas. Es fundamental que se realicen esfuerzos continuos para mejorar la calidad y la pertinencia de los materiales educativos, con el objetivo de brindar a todos los estudiantes una educación equitativa y de calidad que refleje la diversidad y las necesidades de México en el siglo XXI.

La NEM se presenta como una respuesta a los desafíos actuales que enfrenta el sistema educativo mexicano. Sus principios filosóficos y sociológicos, como la equidad y la inclusión, reflejan un compromiso con la construcción de una sociedad más justa y diversa. Sin embargo, como hemos visto, la implementación de estos principios puede ser compleja y requerir esfuerzos significativos. La promoción del pensamiento crítico es uno de los elementos clave de la NEM. La capacidad de cuestionar, analizar y reflexionar sobre la información es esencial en un mundo complejo y en constante cambio. Por eso es imperativo preparar a los estudiantes para ser ciudadanos informados y participativos, capaces de contribuir de manera significativa a la sociedad.

La NEM tiene el potencial de contribuir a la formación de ciudadanos críticos, participativos y preparados para los desafíos del siglo XXI. Para lograrlo, es esencial abordar las preocupaciones y desafíos identificados por los opositores y garantizar que la reforma se implemente de manera efectiva y equitativa en todo el país.

Este ensayo ha ofrecido una evaluación fundamentada en la evidencia y enmarcada en un enfoque de pensamiento

crítico de la NEM. El debate en torno a esta reforma educativa continuará, y se espera que este análisis contribuya al diálogo en curso sobre el futuro de la educación en México.

En conclusión, la Nueva Escuela Mexicana es un proyecto educativo que busca transformar el sistema educativo de México desde una perspectiva de dignidad humana, derechos humanos, pensamiento crítico, paradigma de la complejidad, epistemologías del sur, interculturalidad crítica e inclusión crítica. Si bien presenta desafíos importantes, ofrece la oportunidad de avanzar hacia una educación más equitativa, inclusiva y pertinente para todos los mexicanos. El éxito de la NEM dependerá en gran medida de cómo se aborden estos desafíos y de la colaboración de todos los actores involucrados en el sistema educativo.

Por último, la Nueva Escuela Mexicana es una reforma educativa ambiciosa que busca transformar la educación en México. Sus principios filosóficos y sociológicos, junto con sus características pedagógico-didácticas, representan un enfoque valioso para abordar los desafíos actuales. Sin embargo, su implementación y el debate en torno a ella plantean desafíos significativos.

Fuentes bibliográficas:

- Andere, E. y Villalpando, I. (Mayo 17, 2023). Errores y enredos de la reforma educativa y los libros de texto gratuitos. Revista Nexos Hoy. <https://educacion.nexos.com.mx/errores-y-enredos-de-la-reforma-educativa-y-los-libros-de-texto-gratuitos/>
- #:~:text=En%20otro%20nivel%2C%20el%20nuevo,de%20escuelas%20por%20la%20pandemia.
- Bustos Ochoa, J. (2 de agosto de 2023). El Pensamiento crítico en la Nueva Escuela Mexicana. Editorial Periódico Soy Querétaro, <https://soyqro.com/el-pensamiento-critico-en-la-nueva-escuela-mexicana/>
- Concheiro, L. (27 de mayo de 2020). Interculturalidad crítica e investigación vinculada. CLACSO, <https://www.clacso.org/interculturalidad-critica-e-investigacion-vinculada/>
- #:~:text=La%20interculturalidad%20cr%C3%ADtica%20la%20entendemos,relaciones%20interculturales%20de%20car%C3%A1cter%20igualitarias.
- De Jesús, M. I., Andrade, R., Martínez, D. R., & Méndez, R. (2007). Re-pensando la Educación desde la Complejidad. *POLIS, Revista Latinoamericana*, 6(16), 1-13. <https://www.redalyc.org/pdf/305/30501602.pdf>
- Gómez Torres, J. (2022). Epistemología del sur, el debate colonial y las pedagogías críticas. <https://repositorio.una.ac.cr/bitstream/handle/11056/19834/EPISTEMOLOG%C3%8DA%20DEL%20SUR%2C%20EL%20DEBATE%20COLONIAL%20Y%20LAS%20PE>
- [DAGOG%C3%8DAS%20CR%C3%8DTICAS.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.una.ac.cr/bitstream/handle/11056/19834/EPISTEMOLOG%C3%8DA%20DEL%20SUR%2C%20EL%20DEBATE%20COLONIAL%20Y%20LAS%20PE)
- #:~:text=As%2C%20evaluar%2C%20ejecutar%2C%20construir%E2%80%A6
- Gutiérrez Cortina L., Lara Vargas, R.M. y López Arellanes B. (julio 2020). El paradigma de la nueva escuela mexicana y los retos de la mediación pedagógica: 2018-2024, Revista Educando, No. 2, Vol. 1. https://issuu.com/ivanreyesh.design/docs/reducando_no2_vol1
- Linares Alemán, E. (2023). Pensamiento crítico y formación docente, México, 1ª Edición. Editorial Aldea Global ISBN 978-607-8769-17-9: PDF

López Del Toro, L. (mayo 2023). Implicaciones del Enfoque Humanista en la Nueva Escuela Mexicana. Revista Misión 17, año 05, No. 45. https://issuu.com/sonricks69/docs/mision_45

Luna Reina, E. (2023). Las TICCAD como herramienta pedagógica para el desarrollo de la creatividad en niños de primer grado de preescolar, en el CENDI Solecito, Alcaldía Coyoacán, en la CdMx. Tesina opción ensayo para obtener el título de Licenciada en Preescolar. UPN 099. [http://rixplora.upn.mx/jspui/bitstream/RIUPN/139826/2/2561%20-](http://rixplora.upn.mx/jspui/bitstream/RIUPN/139826/2/2561%20-%20UPN099LEPLUER2023.pdf)

[%20UPN099LEPLUER2023.pdf](http://rixplora.upn.mx/jspui/bitstream/RIUPN/139826/2/2561%20-%20UPN099LEPLUER2023.pdf)

Ramírez Amaya, L. Ruvalcaba Gámez, N. y Aguilar Martínez, S. (2023). La Nueva Escuela Mexicana (NEM): orientaciones para padres y comunidad en general. Subsecretaría de Educación Media Superior. Ciudad de México. PDF. Primera edición, 21pp.

Rodríguez Flores, A. (12 diciembre, 2019). Educación inclusiva, aportes y desafíos desde la nueva escuela mexicana, Revista Electrónica Sin Recreo. México. <https://www.revistasinrecreo.com/opinion/educacion-inclusiva-aportes-y-desafios-desde-la-nueva-escuela-mexicana/>

Rolando Ríos Reyes R. (01 de septiembre de 2023). El Aprendizaje Centrado en el Estudiante en Educación Básica: Un Enfoque Transformador. Portal de la Escuela de Profesores del Perú, <https://epperu.org/el-aprendizaje-centrado-en-el-estudiante-en-educacion-basica-un-enfoque-transformador/>

Secretaría de Educación Pública (31 de mayo de 2023). Defensoras de derechos humanos en el mundo. <https://nemd.aprende.gob.mx/coleccion/36971>

Subsecretaría de Educación Media Superior. (2019). La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas. Ciudad de México. PDF. 24pp.

Las experiencias educativas de la Red Intercultural de equipos de acompañamiento indígena (RIEDAI): Encuentros entre el territorio y la universidad, “Por la madre tierra que nos da la vida”

Selva Sena
Universidad Nacional de Quilmes

Néstor Jerez
Cacique del Pueblo-Nacion Ocloya

Roxana Guerra
Kamachej de la Comunidad Wayra Rimaj. Nacion Tonokote

Stella Maris García.
Universidad Nacional de Plata

Resumen

En el quinto aniversario de su conformación, la Red Intercultural de Equipos de Acompañamiento Indígena (RIEDAI), participa del *III Congreso Internacional sobre Interculturalidad y Pensamiento Crítico: Descolonización Intelectual y Curricular*, presentando el fundamento que nos une y algunas actividades que venimos realizando con las

institucionales que pertenecemos. Anclamos nuestra acción en la convicción de que la *interculturalidad* es la forma de construir conocimiento y de articular con los pueblos-naciones indígenas que hoy habitan el territorio del Abya Yala. Activamos diálogos mediante diversas herramientas tecnológicas entre los saberes ancestrales de las comunidades y los saberes científicos desde los campos educativos, de la salud, la economía social y solidaria, del territorio, la política, la alimentación, las cosmologías, el arte, los derechos constitucionales. En esta instancia focalizamos nuestra intervención desarrollando experiencias educativas con estudiantes universitarios y de la educación primaria básica en el marco de los legítimos reclamos del 3er Malón de la Paz.

Antecedentes

Durante los días en los que se desarrolla este Congreso se está llevando a cabo, frente a los Tribunales Nacionales en la capital del Estado Argentino y desde hace varios meses de acampe, lo que se denomina Tercer Malón de la Paz. Allí arribaron representantes de comunidades indígenas de la provincia de Jujuy demandando la inconstitucionalidad de la Reforma de la Constitución Provincial 2023 dado que sus artículos no se encuadran en el marco de los derechos que la Constitución de la Nación Argentina de 1994 establece en su artículo 75 inciso 17 respecto a la preexistencia y propiedad enajenable de las tierras ancestrales.

Algunas de las comunidades que integran el Tercer Malón de la Paz (Guarani – Ocloya

- Omaguaca) participan de un proceso organizativo de más de diez años, junto a otras naciones y pueblos de la

Región del Noroeste Argentino para conformar la Organización de Pueblos Indígenas del Noroeste Argentino (OPINOA) integrada, hasta el momento, por Consejo de Delegados de Comunidades Aborígenes del Pueblo Okloya - Jujuy / Organización Tigre Azulado de Comunidades Indígenas de la Nación Guaraní - Salta / Consejo de la Nación Tonokote Llutki - Santiago del Estero / Pueblo Omaguaca - Jujuy

/ Consejo del Pueblo Tastil - Salta / Ateneo de la Lengua y Cultura Guaraní - Jujuy / Comunidad Tulian de la Nación Comechingon - Córdoba / Asamblea del Pueblo Guaraní APG - Salta / Casa de la Cultura AWAWA - Iruya Salta. OPINOA expresa fuertemente la defensa de los territorios ancestrales, de sus recursos naturales, así como la valoración de la diversidad identitaria, proponiendo una relación intercultural con el ecosistema y con toda la sociedad, hacia un Estado Libre, Soberano y Plurinacional. En esta línea, con el objetivo de fortalecer los Territorios Ancestrales Indígenas han decidido recorrer la ciudad de Buenos Aires para gestionar y generar lo que denominan ‘alianzas estratégicas’ con Instituciones Educativas, Organismos Gubernamentales, Organizaciones Colectivas, Asociaciones, artistas y personas interesadas en cooperar a favor de la causa de los Pueblos Naciones Indígenas. En sus documentos de trabajo OPINOA reivindica y exige el cumplimiento de las herramientas jurídicas vigentes en Argentina, tanto del derecho constitucional (Artículo 75 Inc. 17), como de los acuerdos internacionales y las leyes nacionales vigentes.

El 15 de noviembre del 2018, se formalizó la creación de la Red Intercultural de Equipos de Acompañamiento Indígena (RIEDAI) que, entre varias instituciones, integra OPINOA con la convicción de que la Interculturalidad es el camino

hacia el “Buen Vivir” de todos los pueblos. Ya que promueve relaciones recíprocitarias no sólo entre ellos sino, también, con “Nuestra Madre Tierra que nos da la vida”.

La Red Intercultural de Equipos de Acompañamiento Indígena -RIEDAI- se va conformando lentamente con la adhesión de diversos grupos y profesionales de Universidades Nacionales e instituciones culturales, musicales, etc. Entre las universidades involucradas y comprometidas están Universidad Nacional de Quilmes - Departamento de Economía y Administración y Dirección de Relaciones Internacionales

/ Universidad Nacional de la Plata - Laboratorio de Investigaciones en Antropología Social - LIAS - Cátedra Antropología Sociocultural I, Facultad de Ciencias Naturales y Museo / Universidad Nacional de la Plata - Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación - Cátedra Prehistoria General y Americana. CHAyA - IdIHCS / Universidad Nacional de Santiago del Estero - Secretaría de Extensión Universitaria/ Universidad Nacional Avellaneda - Secretaría de Extensión Universitaria - Programa desarrollo de la Cultura Nacional y Latinoamericana / Universidad Arturo Jauretche Florencio Varela - Dirección de Derechos Humanos y Centro de Estudiantes / Universidad Nacional de Luján - Cátedra de Interculturalidad / Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía

y Letras, Instituto de Ciencias Antropológicas, Sección de Etnología - Equipo de Antropología del Cuerpo y la Performance / Universidad Nacional de Jujuy - Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales / Universidad Nacional de Tres de Febrero - Cátedra UNESCO. La integran también sectores independientes que adhieren a la causa de los Pueblos Indígenas: Takiri Folklore - Dúo Musical / Hugo

Duende Garnica - Cantautor Santiagueño/ Dúo Los Hermanos Herrera / Comisión de Asociados del Banco Credicoop. Filial Berazategui / Centro de Empleados de Comercio de Quilmes, Berazategui y Florencio Varela / Técnicos/as interculturales de acompañamiento indígena / Centro Cultural "El Bastión", Avellaneda, Buenos Aires y autoridades y delegados de Organizaciones Territoriales de los Pueblos - Naciones Originarias del Noroeste Argentino (Jujuy, Salta, Santiago del Estero, Tucumán y Córdoba).

Experiencias docentes

Fueron numerosas las experiencias educativas que, a lo largo de los cinco años de existencia, realizamos como RIEDAI en diversos ámbitos (Universidades, Centros culturales, Escuelas Primarias y Secundarias, etc.), pero en esta ocasión abordaremos, por un lado, la experiencia intercultural con estudiantes de tercer año de la carrera de Antropología en la Facultad de Ciencias Naturales de la Universidad Nacional de La Plata y a continuación presentamos reflexiones en torno a la interculturalidad desde el rol de Kamachej Tonokote y docente de Arte en la educación primaria básica en escuelas del área metropolitana de Buenos Aires, ambas de Argentina.

- Encuentro Intercultural: Jóvenes Universitarios y Comunidades Tonokote¹ Desde los inicios de la década de 1990, docentes de la cátedra Antropología Sociocultural I e investigadoras del Laboratorio de Investigaciones en Antropología (LIAS) de la Facultad de Ciencias Naturales y Museo de la Universidad Nacional de La Plata, Argentina, decidimos afrontar un desafío epistemológico, teórico-metodológico y ético de producir conocimiento en forma

conjunta con comunidades indígenas radicadas en el conurbano platense, a quienes consideramos nuestros contemporáneos con derechos constitucionales específicos. Canalizamos este desafío buscando estrategias para quebrar la indiferencia sobre la pre-existencia indígena en Argentina y la negación sistemática de su actual presencia en las ciudades. Los pueblos-naciones indígenas aparecen en el imaginario social como figuras estereotipadas e inmersas en una concepción de atemporalidad que hace posible tenerlos en cuenta sólo como perteneciente a un pasado muy lejano, tan lejano que no tendría ninguna posibilidad de influir en este presente y mucho menos en un futuro. Ante ello, no hicimos foco en la búsqueda de alguna/s especificidad/es de los grupos étnicos, ya que esto conduce a comprenderlos desde una mirada sustantivista-culturalista-esencialista que, al señalar atributos fijos, estáticos, les niega su carácter de sujetos políticos e históricos desnaturalizando lo que implica la dinámica social del fenómeno humano. Buscamos así no solo analizar la compleja trama de reconocerse indígena en la ciudad en relación a la diversidad cultural y la desigualdad social, sino también explicitar el hecho de que quienes participan del proceso de producción de conocimiento interactúan de manera compleja, discutiendo opiniones e intereses, fijando responsabilidades y elaborando argumentaciones. Nos apartamos de la manera tradicional de distinguir entre “investigadores” / “investigados”, “sujetos productores de conocimiento” / “informantes” para poner de relieve el carácter de “*interlocutores*” en un intercambio denominado “*producción de conocimiento conjunto*” (Tamagno et.al, 2005).

A lo largo de los años desde el LIAS nos abocamos a producir conocimiento con pobladores *qom* radicados en

barrios de las de la ciudad de La Plata (Tamagno,2001; Ibañez Casselli,2008; García, 2010; Maidana,2011; Aragón,2023); *wichi* asentados en Berisso (Armentia et.al, 2013; Garcia et.al,2021); *ava-guarani* localizados en el oeste del cordón florihortícola del partido de La Plata (Aljanati, 2024), entre otros.

Desde el 2018 y ante las luchas por la implementación de la Ley 26.160² logramos conocer e interactuar con la Organización de Pueblos Indígenas del Noroeste Argentino (OPINOA) abriendo las puertas de las aulas para aprender de sus experiencias de vida, sus demandas, sus derechos, sus aspiraciones y su articulación histórica con la sociedad nacional. Luego de algunos encuentros en los salones de clase del curso tercero de la carrera de antropología, referentes del pueblo tonokote plantearon la importancia de que, los/as estudiantes, vivencien la vida comunitaria en los propios territorios. En esa línea interpretamos y avanzamos en el desarrollo de la propuesta de “*encuentro intercultural*” que nos proponían para recorrer y conocer, en la cotidianidad, sus territorios de origen. Entendemos la *interculturalidad* no como una celebración de la diversidad cultural sino como una instancia de construcción, de enseñanza - aprendizaje mutuo, como “*un modelo relacional, basado en la pluriversalidad y como un evento comunicativo entre actores que poseen referentes culturales diferentes, pero que no omite los procesos de conflicto ni desconoce el ejercicio del poder*” (Millán et al., 2019:172) Más aún, que asume la necesidad de transformar desde una visión decolonial, y marca nuevas maneras de percibir, construir y posicionar subjetividades, lógicas, racionalidades. (Walsh,2012)

La carrera de Antropología de la Facultad de Ciencias Naturales y Museo de la Universidad Nacional de La Plata tiene en su plan de estudios una instancia pedagógica formal obligatoria que son los denominados ‘viajes de campaña’. Tomamos esta herramienta como forma de sacar las aulas a los territorios; entendiendo *territorio* como espacio creado y recreado en forma permanente, cargado de significados culturales/simbólicos que posibilitan dar orden, sentido/s y lógica a las relaciones sociales. A su vez, el aula configura un espacio social dinámico, complejo donde nos une la posibilidad de aprender/enseñar/aprender en interacciones dialógicas que pretenden quebrar la verticalidad, atender a los saberes de quienes la transitan y cuestionar/debatir respecto al conocimiento científico como el único, el verdadero, el legítimo. El camino de los territorios al aula y del aula al territorio es un desafío que requiere de la apertura al diálogo intercultural poniendo en tensión la jerarquización de saberes. Y en esta línea planificamos esta experiencia pedagógica problematizando las formas/contenidos del hacer científico en la propia historia de la Antropología en Argentina focalizando en la existencia de una realidad objetiva, fuera de los sujetos (investigador/interlocutor) pero a la vez el movimiento activo que esa realidad genera en el sujeto que investiga y el sujeto-objeto de conocimiento; actividad que los articula dialécticamente en todo el proceso de investigación. Así el conocimiento se va construyendo en forma conjunta con avances, retornando a la/s preguntas iniciales o reformulándolas y apelando a la reflexividad hacia el hacer con el otro y hacia el propio hacer en la investigación. Estos ejercicios en el aula/territorio tensionan positivamente a los/as estudiantes que están acercándose a la mitad de la carrera con experiencias no sistemáticas a

nivel teórico-metodológico disciplinar. Tal como afirmamos en una experiencia anterior que llevó adelante la cátedra “el viaje antropológico se presenta como un escenario donde se cruzan alteridades e identidades dinámicas. (...) constituye una estrategia pedagógica que, además de producir conocimiento sobre la zona visitada, permite que los participantes se visualicen en interacción reflexiva con otros, con sus propias perspectivas racistas, estereotipadas tanto con preguntas sobre usos, sentidos y valores como con curiosidades existenciales y preconceitos, pues se trata del proceso de construirse como futuros profesionales antropólogos.” (García et.al, 2017:37-38).

Nos abocamos a organizar e implementar la propuesta de “encuentro intercultural” que nos realizaron las autoridades del Consejo de la Nación Tonokote Llutki, al invitarnos a vivenciar la cotidianeidad de sus territorios de origen. Planificamos el viaje de campaña que denominamos “Comunidades indígenas/campesinas en Santiago del Estero: vida cotidiana y registros ancestrales” y lo realizamos del 15 al 21 de octubre de 2019. Viajamos a Santiago del Estero, y cumplimentamos un itinerario que incluyó la recepción por parte de autoridades de la Universidad de Santiago del Estero (UNSE), en el marco de un conversatorio donde estudiantes y docentes de la Facultad de Ciencias Naturales y Museo, UNLP, comentamos las actividades y proyectos que se realizan desde la Antropología en nuestra casa de estudios, mientras que autoridades y profesores de la UNSE hicieron lo propio. Inmediatamente salimos para Brea Pozo donde armamos campamento en el Centro Comunitario Municipal. Desde allí partíamos diariamente a cada comunidad tonokote: La Blanca, Pozo Mositoj (Departamento San Martín), Potrillo Pozo (Departamento

Figuerola) y Asingasta (Departamento de Salavina). En el marco de una charla organizada por el Comisionado Municipal de Brea Pozo, numerosos estudiantes secundarios del lugar protagonizaron junto a universitarios un nutrido intercambio de experiencias sobre la Antropología Social como disciplina científica, su hacer, las problemáticas que intenta investigar y explicar en torno a las identidades culturales, las desigualdades, el trabajo y la dinámica social de las poblaciones humanas. Estudiantes secundarios y universitarios lograron nombrarse y dialogar sobre sus realidades, inquietudes, aspiraciones, música, la relación con las nuevas tecnologías, la vida cotidiana en el lugar. Pasados dos años de pandemia por el Covid 19, se realizó un segundo viaje³ con la participación de estudiantes de las cohortes 2022, 2021 y 2020, recorriendo otras comunidades indígenas⁴ de la Mesopotamia santiagueña. Ambos viajes tuvieron como objetivo activar un encuentro intercultural entre referentes, pobladores/as de las comunidades indígenas-campesinas y futuros/as profesionales. Coincidimos con Clifford Geertz (1987:33), con su propuesta de que «...*El lugar de estudio no es el objeto de estudio. Los antropólogos no estudian aldeas (tribus, pueblos, vecindarios...); estudian en aldeas...*» *¿Qué estudiamos? ... la presencia y contemporaneidad de las múltiples experiencias culturales.*” En ese proceso desde la academia planteamos operativizar en la práctica los planteos teóricos y conceptos trabajados en la materia y discutidos en el aula (cultura - racismo - grupo étnico - identidad - interculturalidad); fomentar el uso de herramientas de campo y el trabajo grupal, desarrollando destrezas prácticas de observación y de análisis; reconocer a través de la propia vivencia la realidad sociocultural de los pueblos indígenas y

campesinos (economía, política, religiosidad), sus logros y sus demandas actuales; y reflexionar acerca del rol profesional. En consonancia con nuestros objetivos, las expectativas que recibimos desde las comunidades aludían al significado que daban a la presencia de jóvenes estudiantes universitarios/as, futuros/as antropólogos/as, interactuando en sus mundos cotidianos. Los/as referentes señalaban la importancia de que vivencien sus realidades de esfuerzos, de alegrías y también penurias por siglos de invisibilización, de relatos distorsionados, despojados de sus tierras, de sus historias ancestrales y la imposición de otra lengua, de otra cosmovisión e identidades. Pero no sólo ello, sino para que conozcan también sus proyectos y sus saberes, a los fines de no reducir la existencia de estos pueblos a la condición de víctimas. Para reconocerlos en su carácter de sujetos sociales activos que, a través de sus luchas y rebeliones, se han hecho visibles a lo largo de la historia; una historia sobre la cual reflexionan y se organizan para transformar condiciones presentes y futuras.

Al entrar al territorio, cada comunidad nos abrió sus puertas dispuestas al diálogo y a comentar su dinámica cotidiana a modo de un *alto* en un camino simple pero sinuoso por la complejidad que implicó para cada uno de los/as participantes de esta experiencia. En cada ingreso se activaron presentaciones y saludos en castellano y en quichua, diálogos sobre tareas y prácticas, asombros, acuerdos, malentendidos y silencios cuando se explicaban distancias, ausencia de servicios básicos para la vida, tensiones cotidianas para defender el territorio de usurpadores de todo tipo, promesas incumplidas de administradores y políticos, la vigencia de mitos y rituales que sostienen su existencia.

Algunas de las consideraciones de los estudiantes fueron:

[Esta fue] una propuesta sumamente diferente. Aquí, no era llevar únicamente los saberes aprendidos en el aula hacia el campo, y tratar de emplearlos como en un manual; sino más bien, que se genera una dinámica, un intercambio, una propuesta de un lado y del otro, del cual, a lo largo, ambos salgan beneficiados por un trato empático y equitativo. Pienso yo, que, en la balanza de saberes, acá se pusieron en los dos lados la predisposición a aprender algo y a enseñar algo⁵.

Hubo un diálogo e intercambio de saberes de ambas partes, y por sobre todo una escucha activa sobre los reclamos de las comunidades. (...) Además, traer estos aprendizajes a la universidad amplían las posibilidades de abordajes que tenemos como profesionales desde distintos espacios (ya sea gestión, investigación, etc.) e incluso desde el propio hogar apostando a desarmar el sentido común de [parientes y amigas/os] sobre su imaginario en torno a las comunidades indígenas⁶.

Reflexionamos sobre la producción de conocimiento de la Antropología Social y la Arqueología, ante las problemáticas crecientes de judicialización de la propiedad de la tierra, es decir, la utilización de la vía judicial para desalojar a las familias y evadir o contener la toma de decisiones y las actuaciones que tendrían que ser resueltas por las vías legislativas y/o ejecutivas. En Potrillo Pozo recorrimos sitios con materiales que desde nuestro campo disciplinar llamamos “arqueológicos” pero para quienes conviven en ese espacio son huellas de sus abuelos, trozos de cerámicas, morteros, enterratorios en urnas, etc. que dan cuenta de una historia ancestral que los identifica y que de hecho constituyen pruebas, evidencias, de la relación milenaria de

la comunidad con estos territorios. La judicialización de los territorios históricos, culturales e identitarios que cada grupo reconoce como propios y donde reproducen sus vidas a través del tiempo, activa un debate urgente al interior de la antropología como disciplina productora de conocimientos respecto a la posibilidad de hacer efectivo los derechos constitucionales de los pueblos indígenas.

En La Blanca y Tala Atum observamos la escasez de agua y las estrategias comunitarias desplegadas para afrontarla (la construcción de techos que posibilitan la captación de agua de lluvia durante la corta estación húmeda y de piletones para acumularla, la búsqueda de agua subterránea que les implicó “una minga” -trabajo colectivo comunitario- para cavar y calzar un pozo común) todo ello ante la desidia de las autoridades políticas que convalidan acciones sobre los ríos Dulce y Salado que surcan el territorio santiagueño y cuyas aguas son retenidas en la zona norte para desarrollos turísticos, atendiendo intereses hegemónicos⁷.

Algunos de los estudiantes lo señalan como situación relevante:

“Lo más impactante, al menos para mí, fue la reiterada demanda del acceso al agua. Como un recurso tan vital, indispensable, se encontraba en falta y la preocupación y angustia de las comunidades, ya que no solo impacta sobre las personas, sino también en el resto de sus vidas, en sus cultivos y en sus animales. Es un hecho que ya en la cursada nos habían mencionado, pero escucharlo de las personas y ver sus consecuencias en el territorio fue algo mucho más impactante y fuerte”⁸.

Subrayan, también, que la experiencia constituyó:

“Una instancia para conocer el territorio y pensar una antropología situada, crítica y reflexiva en su relación con las

comunidades; de la mano con esto, pude despejar dudas en cuanto a determinadas deudas que tiene nuestra disciplina históricamente hacia las comunidades. Realmente [la salida al campo] es una experiencia que te abre los ojos (o te permite sacarte los lentes distorsionados del hombre sobre sus semejantes, retomando a un autor que leímos en la cursada Worsley, 1966). Estamos en un momento donde hay tanto discurso de odio y negacionista dando vueltas que fue una cachetada de realidad necesaria para repensar a dónde vamos, y las luchas que debemos abrazar.”⁹

Valoramos fuertemente esta experiencia de poner en diálogo a los futuros antropólogos con los miembros de las comunidades indígenas, tanto a través de la presencia de los indígenas en la facultad como de estudiantes en los territorios ancestrales dado que se logró tensionar los contenidos teóricos - metodológicos y la ética que se pone en juego en las propias relaciones sociales. Resulta crucial una perspectiva dialógica en el intercambio con esos/as otros/as, se comparte un común interés por el conocimiento, la propia experiencia, su realidad sociocultural, su presente y su pasado, sus logros y sus demandas.

- Docente y Tonokote en la zona urbana del Área Metropolitana de Buenos Aires Quienes descendemos de indígenas que por diversas razones debieron migrar del campo a las grandes ciudades recibimos con fuerza el mandato de vitalizar la pertenencia a nuestro pueblo y de organizarnos para ser reconocidos y reconocidas en todos los derechos ganados en una lucha de siglos. En el caso de una de nosotres, Roxana Guerra, la responsabilidad que le ha confiado la comunidad Wayra Rimaj es la de ser autoridad al servicio y en defensa del territorio, hoy en el Área Metropolitana de Buenos Aires. Como docente trabajadora

del Arte en movimiento que es la Danza se desempeña en Escuelas Públicas dentro del Distrito de Quilmes Pcia. de Bs. As. Desde estos espacios ve las profundas contradicciones que esta sociedad tiene para aceptar la preexistencia de los pueblos y la actual vigencia de sus creencias ancestrales aun en contextos urbanos.

Cabe señalar que la lucha de los mayores ha logrado un conjunto de leyes a partir del regreso de la democracia en este país, leyes que aún falta que, en la práctica cotidiana se cumplan. Entre ellas están las que refieren al ámbito educativo, la educación formal en Argentina se rige en el marco de la Ley Nacional de Educación 26.206: “Asegurar la calidad educativa en igualdad de oportunidades, gratitud y equidad por medio de una educación integral” respetando acuerdos democráticos, fortaleciendo la identidad y el respeto a la diversidad. Y como establece la Ley 26.061 se propone garantizar la protección integral de los derechos de los, las niños, niñas y jóvenes. La Ley 26150 de Educación Sexual Integral establece 5 ejes temáticos; el cuidado del cuerpo y la salud, valorar la afectividad garantizar la equidad de género, respetar la diversidad cultural etnias y ejercer el cumplimiento de derechos. Además, la Ley 27621 sancionada recientemente en el 2021 de Educación Ambiental Integral busca el equilibrio en diferentes dimensiones sociales, ecológicas, políticas y económicas que promueva una nueva forma de habitar nuestra casa común, el Planeta. Podríamos seguir enumerando algunas conquistas jurídicas que hemos logrado dentro de las políticas educativas y las políticas públicas en general pero nos interesa subrayar que hoy están en peligro con el gobierno vigente hasta el 2027. El peligro se fundamenta en las manifestaciones y propuestas negacionistas, opresoras, neoliberales que quieren que

seamos dependientes a pesar de las batallas que venimos dando desde la conquista. Somos pueblos preexistentes al Estado Argentino y seguimos de pie, defendiendo los territorios ante los espejitos de colores, ante las topadoras, ante la contaminación, ante el colonialismo

Creemos fuertemente en la *organización* que es lo que nos hace conformar comunidad, somos pueblos con respeto a la diversidad cultural defendemos los bienes naturales, la Madre Tierra, el agua, el aire y a nuestro Tata Inti que nos provee la luz con su energía. Esa es nuestra sabiduría la que nos transmitieron nuestros antepasados y la que venimos defendiendo hace siglos. Por eso también realizamos nuestras críticas al sistema formal de Educación del que no formamos parte ya que en los curriculum nos tratan como si estuviéramos muertos/as. Su lógica de dominación se armó ante el binomio civilización/barbarie.

Hace más de 200 años que seguimos la batalla cultural y política; pudimos lograr algún avances, en 1994 que en la Constitución Nacional Art. 75 inciso 17 se establezca y se reconoce a los Pueblos preexistentes al Estado, también el Convenio Internacional de la OIT que reconoce los derechos sobre los territorios y bienes naturales de los Pueblos Originarios y la Consulta Previa e Informada a los mismos.

Un instrumento legal importante es la Ley 26160 que hoy en día está en peligro que es la que establece el relevamiento territorial en nuestras comunidades que otorga una carpeta técnica que respalda en el marco jurídico y de protección en los territorios.

Todos estos avances siempre están sujetos al gobierno de turno y la voluntad política de los mismos, por eso no vamos a parar hasta obtener la Ley de Propiedad Comunitaria que

es un hecho en nuestra defensa en los territorios ya que hace siglos venimos defendiéndolos.

Pero siguiendo con la reflexión conjunta que es nuestra práctica, entre avances y retrocesos como sociedad o mejor dicho como humanidad. ¿Qué nos pasa hoy, que debemos plantearnos, qué prácticas hacen al buen vivir? Para nuestros pueblos la política, la economía, la educación gira en torno en a defender los territorios que son nuestros bienes naturales y por ende son los que nos dan la vida. Por eso la educación es parte fundamental en garantizar que eso suceda, porque podemos decir que la interculturalidad como práctica pedagógica daría a que seamos una humanidad realmente con justicia social para el buen vivir para todos y todas.

Proponemos que en las currículas pedagógicas se establezca la construcción de diálogos entre conocimientos, valores, cosmovisiones de los Pueblos Originarios sin desconocer la multiplicidad de Identidades socioculturales y lingüísticas que nos constituye.

Muchas veces la práctica de la lengua materna es lo habitual en lo cotidiano y la escuela solo promueve el español y toma como idioma a enseñar el inglés. Al no haber ningún tipo de consulta se niega el valor cultural del idioma ancestral sosteniendo así la dominación Esa brecha que sigue hasta hoy en día, es la que implementan para separarnos y consolidar una política educativa hegemónica dominante.

La educación formal no abre el espacios para la Educación Intercultural Bilingüe (EIB), a pesar de la legislación vigente, solo encontramos experiencias movidas por algunas buenas voluntades y desde el trabajo colaborativo falta participación mediante el diálogo con las

comunidades. El dialogo y la participación genuina debería darse desde los contenidos y programas de la Educación Inicial o Jardín de Infantes hasta los niveles superiores de formación educativa. Pero es fundamental que los profesores no se formen hablando en tiempo pasado de los Pueblos Originarios sino que se reconozcan y se vinculen con las más de cuarenta Naciones que viven en la actualidad dentro del Estado Argentino.

Reflexiones y aprendizajes

Las experiencias de los “encuentros interculturales” entre estudiantes universitarios de la carrera de Antropología con las comunidades indígenas de la provincia de Santiago del Estero posibilitaron vivenciar la negación histórica y hasta la cosificación en los museos que ha tenido la academia científica sobre los pueblos-naciones indígenas, la explotación/ apropiación depredatoria de los territorios por parte de los extractivismos, la ausencia de políticas sociales básicas como el abastecimiento de agua potable, programas educativos y sanitarios que les incluyan. Paralelamente se evidenció la búsqueda de soluciones y estrategias para resolver los problemas, la presentación de proyectos alternos a los dominantes y apelando a las lógicas colectivas/ comunitarias que despliegan alianzas como con la RIEDAI y se organizan recreando su existencia cotidiana y proyectándose hacia el futuro. Desde las comunidades celebran el intercambio con los futuros profesionales antropólogos y fundamentan la necesidad de activar y revivir su cosmovisión indígena, la lengua, su territorio, las buenas prácticas cotidianas en torno al respeto y celebración de la

Madre Tierra y de Tata Inti que da la fuerza necesaria para seguir la existencia.

Desde la RIEDAI propiciamos concretamente jornadas y acciones para fomentar la Interculturalidad entre saberes ancestrales y académicos. Por eso consideramos que dentro de los desafíos que debemos asumir es no fragmentar los saberes, sino integrarlos y contextualizarlos. Consideramos garantía del Derecho Territorial, político y educativo a los Pueblos originarios por lo que es fundamental que las prácticas políticas promuevan y fortalezcan dinámicas inclusivas en todos los procesos de socialización para garantizar aprendizaje y convivencia dentro y fuera del ámbito educativo.

Los espacios de diálogo nos tiene que interpelar sobre la descolonización intelectual y curricular para que realmente la educación sea emancipadora, promotora de conciencia crítica de modo que todas las personas puedan participar con igualdad en la vida económica, política, cultural y social. Insistimos que desde la cosmovisión de los pueblos indígenas la educación debe estar al servicio de la Madre Tierra que nos da la vida.

Fuentes de información

Aljanati, L. (2024) Saberes indígenas: a propósito de las trayectorias educativas y las luchas por la efectivización de derechos. Tesis Doctoral. Facultad de Ciencias Naturales y Museo. Universidad Nacional de La Plata.

Aragon, L (2023) Patrimonio Cultural y Efectivización de Derechos. Formas de Organización Indígena y Demandas al Estado Nacional. Tesis Doctoral. Facultad de Ciencias Naturales y Museo. Universidad Nacional de La Plata. <https://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/154553><

Armentia, C; Barbieri, B; Palma Romero, V; Voskovoinik, N; Zambrano, M; Acuña, G; Alonso, F; Auge, M; Gallizzi, A; Silva, S; Villa Abrille, H; Bermeo, D; García, Stella Maris Dir (2013). “Queremos aprehender nuestra lengua moqoit y documentar nuestra historia” Una demanda desafiante para universitarios comprometidos con la transformación social” Actas Congreso de Extensión de la Asociación de Universidades Grupo Montevideo del 6-9 de Nov de 2013. Montevideo. Uruguay. http://formularios.extension.edu.uy/ExtensoExpositor2013/archivos/419_resumen1515.pdf<

Barabas, A. (2004) “La construcción de etnoterritorios en las culturas indígenas de Oaxaca”. *Desacatos*, n.14, pp.145-168.<

Geertz, Clifford (1987) La interpretación de las culturas, México: Editorial GEDISA<

Garcia, S. M. (2010) “ME DA MIEDO CUANDO GRITA” Indígenas qom en escuelas urbanas. La Plata – Argentina. En: *Currículo sem Fronteiras*, v.10, n.1, pp.49-60, Jan/Jun 2010. ISSN 1645-1384 (online) www.curriculosemfronteiras.org

García, Stella Maris; Aragón, Griselda Laura y Pérez Clavero, Luciana (2017) Aprender Haciendo. Reflexiones en torno a la formación como antropólogos. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, año 13, nro. 12, vol. 2, julio a dic. de 2017. Pp. 35-48.

García, Stella Maris – Di Caudó, María Verónica (2021) La Universidad ante los derechos indígenas: Bilingüismo/ Interculturalidad. pp 173-202. En: VILLAGOMEZ, M.S. – SALINAS, G. – GRANDA, S. – CZARNY, G. - NAVIA, C. Repensando Pedagogías y Prácticas Interculturales en las Américas. Ecuador: Abya Yala – Universidad Politécnica Salesiana ISBN 978-9978-10-614-3.

- García, S.M. – Maidana, C (2023) Pueblos Indígenas y Antropología: Encuentros Interculturales En: Revista Andes; VOL. 34 | N° 2 | 2023 |
- Ibañez Casselli, M.A. (2007) Lengua e identidad en el camino de la migración de indígenas tobas: una perspectiva interdisciplinaria. Tesis de Doctoral. Facultad de Ciencias Naturales y Museo, Universidad Nacional de La Plata. <https://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/4349>
- Ley Nacional N° 26.160 https://www.magyp.gob.ar/sitio/areas/d_recursos_humanos/concurso/normativa/_archivos//000001_Leyes/000000_LEY%2026160%20Ley%20%20de%20%20Emergencia%20%20en%20%20materia%20%20de%20Posesi%C3%B3n%20y%20Propiedad%20de%20Tierras..pdf
- Maidana, C.A. (2011) Migrantes Toba (Qom). Procesos de Territorialización y Construcción de Identidades. Tesis Doctoral. Facultad de Ciencias Naturales y Museo. Universidad Nacional de La Plata. <https://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/21132>
- Millán, M.; Chaparro, M. G. y Mariano, M. (2019). Diálogos interculturales sobre territorios ancestrales en la provincia de Buenos Aires, Argentina. *Íconos. Revista de Ciencias Sociales*. Núm. 63, Quito, periodo enero-abril, pp. 161-184
- Tamagno, L., García S.M., Caselli, M.A., del Carmen García, M., Alaniz, M., Solari Paz, V., Maidana, C. (2005). Testigos y protagonistas: un proceso de construcción de conocimiento conjunto con vecinos Qom. Una forma de hacer investigación y extensión universitaria. *Revista argentina de sociología* 3(5), 202-218.
- Tamagno, L. (2001) NAM QOM HUETA'A NA DOQSHI LMA'. Los tobas en la casa del hombre blanco. Identidad, memoria y utopía, Editorial Al Margen, La Plata, Argentina.
- Walsh, Catherine. (2012) Interculturalidad crítica y (de)colonialidad. Ensayos desde Abya Yala. Quito: Abya-Yala.
- Worsley, Peter (1966) EL TERCER MUNDO (Introducción y Capítulo I). Siglo XXI, España. Pp. 5-51.

Historias de la vida

Itayetzi Cortés Díaz
groo8.icortesd@normales.mx

Resumen

La docencia es un camino que se va formando a lo largo de la vida, es la vida misma que se conforma de vivencias, momentos escolares con propuestas, aciertos, áreas de oportunidad, reflexión y sensibilidad pedagógica. La presente narrativa refleja cada uno de los momentos que he pasado durante mi andar por la educación de niños y jóvenes. En este trabajo doy testimonio sobre diferentes aspectos como la formación docente, los principios éticos y valores con los que he trabajado a lo largo de mi desempeño laboral, las acciones pedagógicas y metodológicas implementadas dentro de la enseñanza, la evaluación desde un enfoque formativo como estrategia para promover el aprendizaje, los trabajos de gestión desarrollados dentro del aula, así como el diseño y planeación educativa, sin dejar de lado el uso de herramientas digitales dentro de la educación, así como el liderazgo y formación continua que he desarrollado a lo largo de la docencia.

El camino a la docencia

La educación forma parte de nuestra vida, todos los seres humanos de una o de otra manera estamos vinculados a un proceso educativo al formar parte de una sociedad, y como lo

define la UNESCO "La realidad social está constituida por grupos humanos con todo aquello que puedan aportar de historia, cultura, ritos y tradiciones". Cada experiencia vivida se convierte en un momento de aprendizaje, de esta manera hombres y mujeres vamos bordando nuestra propia colcha de vida, qué es similar a una colcha confeccionada con retazos conformados de errores, aciertos y oportunidades de aprendizaje.

Crecí en una familia de maestros, donde desde pequeña estuve rodeada de libros trabajos tareas por revisar y hojas de trabajo para realizar actividades en la escuela primaria. Uno de mis juegos favoritos en la infancia era jugar a la maestra, colocaba todas mis muñecas, les repartía sus hojas de trabajo y yo estaba parada enfrente del pizarrón dando la clase, pienso que es un juego clásico de los hijos de maestros.

Durante mis años de primaria y secundaria acompañaba a mi madre a su centro de trabajo, una escuela enorme donde los jóvenes se formaban para ser maestros. La lógica indicaba que yo estudiaría para ser maestra, pero en aquel entonces fueron más los miedos que la tradición familiar y cuando tuve que decidir sobre el destino de mi vida, la primera opción de estudio fue ser Contador Público; carrera que terminé y con la que me gané la vida algunos años trabajando en la iniciativa privada, pero al cabo de un tiempo comprendí que ese no era mi destino; a esa vida de números le hacía falta la parte humana, la parte educativa de aprendizaje, llena de anécdotas que solo se viven en espacios con ambientes educativos.

En el año 2000 tuve la oportunidad de irme a vivir a otro país, fue entonces cuando aprendí otro idioma y al mismo tiempo inicié con una de las tareas y responsabilidades más hermosas e importantes que una mujer puede tener en su

vida, que fue convertirme en mamá. Cuando un mexicano vive en Estados Unidos extraña todo; la comida, costumbres, tradiciones, familia, pero sobre todo su tierra. Uno vive en otro país, pero no olvidas tu México lindo y querido; y es ese cariño por la patria lo que lleva a las minorías que viven en Estados Unidos a gestionar para que en las escuelas se enseñe en español a sus hijos. Y son esas necesidades de la sociedad las que originan oportunidades para quienes tienen el conocimiento.

Llegué a ser profesora por una necesidad en la escuela de uno de mis hijos, para ello tuve que hacer algunos trámites y conseguir una autorización estatal para poder trabajar en las escuelas públicas del Estado de Illinois. Cuando observé que tenía la oportunidad de incursionar en la docencia inicié una maestría en educación, lo que me permitió fortalecer y acercarme de manera formal a esos conocimientos que rondaban desde la infancia. Me inicié en la docencia atendiendo la función de maestro sustituto, esto me permitió desempeñarme como docente responsable de grupo, como asistente en grupos bilingües, y como asistente en un grupo de niños con necesidades educativas especiales; todo esto cuando él o la responsable del grupo no podía atender a los niños por cuestiones personales o alguna actividad oficial.

En mis inicios como docente desarrollaba actividades que la maestra de grupo tenía plasmadas en su planeación, de esta manera yo era responsable de seguir paso a paso cada una de las indicaciones para realizar la jornada de trabajo con los niños; la mayoría de los días trabajaba con un grupo diferente de niños que estaban en edad preescolar, cada día se convertía en una experiencia de aprendizaje y de crecimiento al palpar la realidad que se vive en el aula de clase con los niños; recuerdo que los primeros días de

trabajo al regresar a casa después de la jornada, cerraba los ojos y escuchaba los gritos de los pequeños, los cuales se quedaban en mi cabeza después del recreo.

Cuando estaba estudiando la maestría en educación comprendí que en algunas ocasiones las teorías educativas poco tienen que ver con lo que se vive en el aula, con los niños viví momentos impactantes, alucinantes, momentos que no te enseñan en ningún lado, por lo que decidí dejarme llevar por el día a día dando solución a las situaciones educativas a través de la reflexión y la sensibilidad pedagógica comprendiendo que debía tener en claro lo que se debe saber, lo que se debe ser capaz de hacer y el tipo de persona que se debe ser para orientar y tratar a los niños en situaciones pedagógicas específicas.

En mi paso como maestra sustituta coincidí con grupos de trabajo en repetidas ocasiones, lo que me permitió desarrollar un vínculo afectivo con los niños algo que considero importante dentro de la labor docente en todos los niveles pero particularmente en el nivel preescolar, pues si bien los niños no eligen a sus padres mucho menos sucede con el docente; cada momento en el aula es diferente pues como dice Martin Buber "Cuando el profesor entra a su clase por primera vez los ve a todos allí, sentados, ve a niños que son

grandes o pequeños, de facciones finas o toscas, ve rostros huraños y apariencias nobles. Y la mirada del educador los abraza a todos y los acoge" siendo cada uno de estos momentos los que fueron consolidando mi vocación docente.

Una de las experiencias más significativas fue cuando me tocó trabajar con un grupo de niños con necesidades educativas especiales, todos ellos eran hijos de padres hispanos y aunque ellos habían nacido en Estados Unidos,

sus raíces estaban ahí, intactas, siendo esta una ventaja para mí desempeño debido a que coincidíamos en costumbres tradiciones y folclor. Al principio fue difícil acostumbrarme al grupo, hubo algunos días en los que regresaba a casa triste al ver las diferentes necesidades de cada uno de ellos pero con el tiempo descubrí que los docentes tenemos sensibilidad pedagógica y que somos responsables de los saberes y aprendizajes de cada uno de nuestros alumnos.

Parte de la educación consiste en mostrar al niño y apoyarlo para el logro de su independencia, sin duda son diferentes los aprendizajes y logros que tiene un niño con necesidades educativas especiales. En ese tiempo comprendí que la función como docente no solamente es educar al niño, sino también tocar la historia personal de cada uno, tocar a la familia, y a sus seres cercanos porque todos somos responsables de la educación de nuestros niños.

Dentro del grupo de alumnos se encontraba José él era un caso muy especial era un niño ciego con discapacidad motriz y discapacidad intelectual, José disfrutaba las mañanas de trabajo en la escuela pero lo que más disfrutaba era la música. El grupo era atendido por tres docentes la docente responsable de grupo hablaba solo inglés y las dos asistentes hablábamos español; mi compañera originaria de Guatemala y yo de México, y casualmente a José le gustaba la música mexicana y de manera muy especial las canciones de Joan Sebastian, intérprete mexicano originario del estado de Guerrero.

Recuerdo que en una ocasión tuvimos un simulacro dentro de la escuela, cuando la alarma se activada teníamos que protegernos en un área segura dentro del salón, pero a José le causaba mucha desesperación El ruido de la alarma por lo que la mejor estrategia que optamos fue cantar y fue

ahí donde me tocó interpretar las canciones del cantautor mexicano. La docencia nos exige reflexionar sobre la vida de los niños que tocamos, en aquellos años me convertí en bailarina de ballet, cantante, cuenta cuentos y presentador de circo; dejando en esos años un granito de arena en cada niño con quién convivir y reflexionado sobre la importancia de la labor docente.

Y de pronto mi vida docente y personal tuvieron un giro y tuve la oportunidad de trabajar en el nivel superior dentro de la Licenciatura en Educación Preescolar como docente del Centro Regional de Educación Normal, de Iguala, Gro, México; después de muchos años regresaba a la ciudad que me vio nacer y a trabajar en la escuela donde mi madre dejó los mejores años de su vida como docente. Tenía que adaptarme a un estilo de trabajo diferente, pero entonces comprendí que la docencia se lleva en las venas y cualquier trabajo que se disfrute, te lleva a la felicidad.

Durante 13 años trabajando en el nivel superior he tenido experiencias agradables que me han permitido reflexionar acerca de la práctica docente y mejorar mi desempeño cada día. He aprendido que el trabajo colaborativo fortalece la actividad docente y logra que los estudiantes puedan crear sinergias al aprovechar el conocimiento y experiencia de cada uno de sus miembros.

En algunos momentos de reflexión docente me he percatado cómo a través de los años he sido formada dentro de la escuela pública, lo que me lleva a analizar que independientemente de los gobiernos y la política pública, ha existido una política educativa que me ha permitido crecer y formarme, y me ha dado las bases, competencias y aptitudes, para estar hoy frente a grupo en una escuela formadora de docentes

Mi perfil docente en la educación normal

El desempeño docente es fundamental en la formación y logros académicos de los futuros docentes, Shulman (2001) afirma que la importancia del docente en la calidad educativa radica en su dedicación hacia la preparación de sus clases y en la capacidad del mismo Para convertir en acciones pedagógicas los conocimientos, habilidades y actitudes, de manera tal que todos sean capaces de aprender.

Desde esta perspectiva y como una responsabilidad ante y para la docencia, me matricule en la Maestría en Ciencias de la Educación en el Instituto de Estudios Universitarios de Puebla, la cual tome en línea dónde fortalecí mis habilidades en los procesos de enseñanza aprendizaje de una manera profunda. Es vital entender que el docente permanece en una formación constante y la maestría en educación me permitió mejorar la comprensión de la teoría académica, planificar y utilizar material educativo adecuado de acuerdo a las necesidades de los estudiantes de las escuelas formadoras, ampliar mi conocimiento sobre la evaluación desde una perspectiva crítica, así como el empleo de herramientas teórico prácticas dentro del área de la investigación educativa.

Y mi vida como docente dentro de la normal transcurría feliz, con un ánimo positivo que se incrementaba con el paso de los días, hasta que llegó a mis oídos que los maestros universitarios no tenemos una formación completa y entonces decidí inscribirme como estudiante en la Licenciatura en Educación (área específica Preescolar). en la Universidad Pedagógica Nacional misma que desarrollé en

un periodo de 4 años donde cada sábado tuve la oportunidad de adquirir las bases de la formación docente.

Y en el entendido de que el docente nunca termina con su proceso de formación y teniendo como base el conocimiento de una lengua extranjera realicé mi examen de ubicación dentro del programa sepa inglés logrando obtener en un primer momento mi certificación CENNI A1 en el nivel de inglés y posteriormente una certificación CENNI B1 en el mismo idioma; también me di tiempo para realizar un par de certificaciones en el Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe, famoso ya en todo el continente bajo las siglas CREFAL.

Principios éticos y valores en la práctica docente

En la actualidad somos parte de una sociedad que vive cambios de manera constante hoy vivimos en una era donde la tecnología avanza a marchas irreconocibles y somos sobrevivientes a una pandemia; esto implica sin duda que como docente de una escuela formadora debo permanecer en una reflexión constante que me permita transformar la enseñanza teniendo como base valores y principios éticos. De esta manera la honestidad, sinceridad, responsabilidad, lealtad, respeto de los derechos humanos, y empatía entre otros son valores que forman parte de mi quehacer docente.

Los principios éticos y valores que he desarrollado dentro de la Escuela Normal se han fortalecido a través del trabajo comprometido de cada uno de los miembros de la comunidad académica, construyendo a través del trabajo colaborativo desde las academias de cada semestre; con lo anterior puedo rescatar lo que señala Silva Camarena (2002) que en la profesión más allá de la eficiencia se requiere de un

carácter ético; así la ética implica entrega vocacional, responsabilidad, honestidad intelectual y práctica.

Con el paso de los años he construido mi quehacer docente con experiencias que han cambiado mi propia práctica pero que de alguna manera han dejado una huella en los estudiantes con los que he tenido la oportunidad de compartir, enseñar es una responsabilidad, es un acto que se queda no solo en el pensamiento de nuestros estudiantes se queda en su corazón, he trabajado con docentes en formación de la licenciatura en educación preescolar, de esta manera mis estudiantes aprenden en cada una de sus sesiones experiencias que las van a formar para llevarlas primero a sus escuelas de práctica y posteriormente a sus comunidades de trabajo.

Cada acción que realizo dentro del aula tendrá una consecuencia en un futuro próximo, desde esta perspectiva mi pensamiento como docente busca crear ambientes de aprendizaje que los propios alumnos puedan recrear en su trabajo con los niños con la idea de construir espacios de cambio positivos dentro de la sociedad.

Pedagogía y metodología de enseñanza

Cada una de las acciones planeadas dentro de la planeación de trabajo ha sido fundamentada bajo una teoría pedagógica; sin duda es esa corriente pedagógica que nos brinda a docentes y alumnos herramientas para construir el propio conocimiento, y a través del constructivismo las experiencias anteriores se van tomando como base para que, con ellas, se puedan reconstruir o fortalecer conocimientos vivencias y aprendizajes. Recuerdo que en un cuarto semestre yo coordinaba la materia del observación y práctica

docente y mis alumnas preparaban sus planeaciones para ir a los jardines de niños en una primera jornada de práctica; al momento de revisar las planeaciones de mis alumnas observé que había confusión respecto a la implementación de acciones con los campos formativos y aprendizajes esperados. Al momento de observar esta situación en varias alumnas reflexioné sobre mi práctica docente, me percaté de la necesidad de reorganizar

el trabajo del aula para que las estudiantes pudieran construir y crear activamente su propio conocimiento; todo esto a través de espacios de reflexión y de trabajo colaborativo donde las propias estudiantes se apoyaron mutuamente para una construcción en comunidad.

Planear para una clase es llevar a la práctica una teoría pedagógica, haciendo uso de elementos éticos políticos científicos, y tecnológicos además en cada momento de la planeación, he considerado las necesidades de los alumnos y del propio contexto en donde nos desenvolvemos. Para Díaz Barriga (1990) la planeación busca prever diversos futuros en relación con los procesos educativos; especifica fines objetivos y metas, permite la definición de acciones y a partir de estas, determina los recursos y estrategias más apropiadas para lograr relaciones favorables. En esas tardes y noches de planeación no he dejado de lado que dentro de estos procesos me llevan a la reflexión sobre varias dimensiones.

Primero la dimensión más amplia la cual consiste en el conocimiento del contexto político, económico, social y cultural. Esta primera dimensión política permite comprender e interpretar si las acciones educativas tienen un compromiso para el desarrollo humano actual y para el futuro de los estudiantes. De igual forma también he reflexionado sobre el plano económico y social, qué es desde

donde se fomentan relaciones entre cada uno de los participantes del grupo. Por su parte la dimensión cultural me ha permitido reflexionar y proponer transformaciones en las prácticas y saberes sociales y personales. Y finalmente la dimensión institucional me ha permitido reflexionar sobre el conocimiento del contexto del propio centro escolar, las condiciones y necesidades de infraestructura y de servicios educativos, sus intenciones educativas y del interés para lograrlas a través del fomento de relaciones sociales entre administrativos y profesores.

En cada etapa de mi labor docente he vivido el momento de planear como una actividad profesional, siempre consiente de que es un espacio privilegiado que me ha permitido valorar y transformar mi propio actuar dentro del aula. Recuerdo una experiencia que viví hace algunos años. Cuando tenía poco tiempo de haber llegado a la escuela normal, la jefa del área de psicopedagogía de la licenciatura en educación preescolar me ofreció coordinar el curso de Conocimiento del mundo natural y social en el cuarto semestre; en ese entonces había ocurrido una jubilación masiva, los recursos no llegaban y por tal motivo no había docentes suficientes para atender algunos cursos. Como coordinadora del curso preparé mi plan semestral con entusiasmo y dedicación yo coordinaría el mismo curso en los tres grupos y en algún momento una gran maestra me dijo que trabajar con tres grupos era una estrategia muy buena porque con el primer grupo uno desarrolla lo planeado con el segundo grupo fortalece y mejora la práctica y con el tercer grupo tiene que salir una práctica de excelencia. Sin duda fue un gran consejo mismo que apliqué y seguí durante muchos años y que me permitió realizar actividades dentro de los grupos que fortalecieron el logro de

las competencias, generaron ambientes de trabajo colaborativo y me permitieron crecer en la labor docente.

Los recursos con los que como docente he trabajado han sido variados pero cada uno de ellos me ha permitido que los docentes en formación desarrollen sus propias habilidades de observación y exploración del entorno sus habilidades de narración y lectura con los niños, así como el planteamiento y resolución de problemas sin dejar de lado el juego que es una estrategia fundamental para trabajar en los jardines de niños. Siempre he pensado que aprendemos algo con mayor facilidad si lo llevamos a la práctica, si lo realizamos nosotros mismos, así que en su momento realizamos actividades que les permitían a los alumnos vivir la experiencia dentro de la Escuela Normal pero fuera del aula, y fueron experiencias que los propios alumnos llevaron a sus jardines de niños. Recuerdo que realizamos una actividad que le llamamos el zoológico la cual consistía en que cada alumno llevaba una imagen de un animal del zoológico y salíamos a las áreas verdes de la Escuela Normal a colocar nuestras imágenes con animales las cuales iban siendo explicadas por cada uno de los integrantes del grupo. Al paso de unas semanas fue muy agradable observar cómo los alumnos recrearon esta actividad dentro de su jardín de niños durante las jornadas de práctica, demostrando con ello que las actividades realizadas dentro de la clase eran útiles para sus jornadas de práctica y fortalecían el trabajo colaborativo ya que cada uno de los integrantes del jardín de niños era responsable de realizar tres o cuatro animales y todos los animales eran colocados en el jardín de niños como parte del zoológico el cual visitaron cada uno de los grupos preescolares.

Evaluación del aprendizaje

Durante el desarrollo de mi práctica dentro de la escuela normal, la comunicación con los integrantes de cada grupo ha sido fundamental; desde el inicio de cada uno de los semestres, establezco los criterios de evaluación y los productos que se van a considerar dentro de los cursos impartidos, además he trabajado para propiciar la participación activa durante todo el proceso, generando espacios de aprendizaje que promueven la responsabilidad y formación profesional.

La evaluación es sin duda un tema importante en el ámbito educativo, como docente he estado consciente de las implicaciones de evaluar Y ser evaluado dentro de un proceso educativo. La evaluación me ha ayudado a verificar lo que los alumnos aprenden, cómo lo aprenden, Cómo enseño y cuánta utilidad tiene cada contenido. De acuerdo a la (SEP, 2013) evaluar mediante el enfoque formativo implica reconocer que existe una cultura de evaluación que no se limita a la escuela. Tradicionalmente la evaluación se aplicaba para conocer el desempeño escolar de los alumnos en un nivel cognitivo es decir referir conceptos, hechos, principios, etcétera, adquiridos por ellos en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Hoy en día la evaluación se ha extendido a otros elementos del proceso educativo como lo es la práctica docente el funcionamiento de los programas de apoyo al currículum y los componentes del sistema educativo.

En el principio pedagógico "evaluar para aprender", señalado en el plan de estudios 2011 de educación básica se menciona que los alumnos son responsables directos de la evaluación de los alumnos independientemente de su

momento. En este contexto como docente he considerado a la evaluación con enfoque formativo como un insumo importante para mejorar los procesos de aprendizaje durante todo el trayecto formativo.

Desde la docencia me ha quedado claro que el desarrollo del ser humano es uno de los objetos de estudio más difíciles de evaluar, esto debido a tener la capacidad permanente de aprender, evolucionar, adaptarse y cambiar. Evaluar en el aula ha sido un proceso que me proporciona información para tomar decisiones, un proceso que sin duda me ha demandado el uso de técnicas e instrumentos para recolectar información de corte cualitativo con el objeto de obtener evidencias y dar seguimiento a los aprendizajes de los alumnos Durante cada uno de los semestres de su formación. Evaluar desde el enfoque formativo ha favorecido en mi persona la reflexión constante acerca de los aprendizajes esperados.

Y dentro de este aspecto no puedo dejar de lado las estrategias e instrumentos de evaluación utilizados en el desempeño de mi labor. Para Díaz Barriga y Hernández (2006), las estrategias de evaluación son el conjunto de métodos, técnicas y recursos que utiliza el docente para valorar el aprendizaje del alumno. Los métodos son los procesos que orientan el diseño y aplicación de estrategias, las técnicas son las actividades específicas que llevan a cabo los alumnos cuando aprenden, y los recursos son los instrumentos o las herramientas que permiten tanto a docentes como alumnos tener información específica acerca del proceso de enseñanza y de aprendizaje.

Los instrumentos utilizados para este proceso de evaluación dentro del aula y a través de mis años como docente han sido la guía de observación El diario de clases, el

cuaderno de los alumnos el cual es el reflejo del trabajo que hacemos en cada sesión, ocupamos organizadores gráficos, el portafolio de evidencias, la rúbrica y textos escritos.

Gestión del aula y manejo de la disciplina

La gestión del aula y el manejo de la disciplina no han sido problema a lo largo de mi desempeño docente, debido a que en todos los grupos he buscado generar un ambiente de respeto, apoyo y trabajo colaborativo. Los autores García Rojas y Brenes (1994) señalan que el clima adecuado del aula es aquel en el que las personas son capaces de escucharse y decirse cosas positivas o felicitaciones. Y coincido con este pensamiento, porque al trabajar en una escuela formadora de docentes es necesario establecer una comunicación asertiva, respetuosa y responsable; donde mis alumnos aprenden desde el ejemplo y cumplen en los diferentes compromisos por amor a su formación y responsabilidad con los niños.

En este sentido me queda claro como docente que es desde el aula donde se aprende a respetar la diversidad donde ponemos en práctica valores conocimientos y

responsabilidades dentro de la sociedad. Como maestra soy modelo y mediadora de estos aprendizajes buscando siempre una sociedad incluyente que permite y promueve la participación de los estudiantes y de los ciudadanos. Me ha quedado muy claro que cada uno de los estudiantes es importante y tiene un ritmo de aprendizaje diferente incluso en el nivel superior creo que es una característica primordial en los docentes de cualquier nivel educativo es la paciencia y el amor con el que nos desempeñamos día a día.

Diseño curricular y planificación educativa

Cada momento que como docente dedico a la planeación educativa me da la oportunidad de vivir un proceso de reflexión y toma de decisiones; de esta manera al planear siempre busco implementar contenidos y actividades que contribuyan a una mejora en la organización del trabajo áulico; sin duda utilizo mi experiencia para preparar propuestas pedagógicas que permitan obtener mayores beneficios para los estudiantes y para mi propia práctica. Me queda claro que formamos parte de una sociedad con muchas carencias, que nuestras aulas se pueden convertir en foros para analizar y reflexionar sobre las múltiples necesidades que tiene la escuela mexicana; sin embargo, considero que como docente tengo una responsabilidad mayor y esa es concientizar en el bien educativo, mi compromiso es compartir con los estudiantes no solamente los contenidos establecidos en un currículum, sino despertar ese sentido de reflexión y hacerles ver la importancia de estos en su vida, la sociedad y su espacios de práctica.

TE y herramientas digitales

Transcurría el año 2020 y en el CREN la tecnología era una noble herramienta en el desarrollo de los contenidos, yo había tomado cursos para el uso y manejo de power point, Excel y Word; Y también hacía uso de grupos en Facebook y WhatsApp. Y no lo voy a ocultar A veces tenía algunos problemas para hacer uso correcto del cañón al momento de dar mis clases. Pero de repente todo cambió, llegamos a marzo del 2020; nos indicaron que teníamos que realizar el trabajo desde la distancia; el miedo se apoderó de mí, sin

embargo, yo tenía que mostrarme segura para mis estudiantes.

Y la pandemia fue el punto de partida para desarrollar mi competencia en el uso y manejo de la tecnología, en poco tiempo me volví casi experta en el manejo de classroom, meet, canva, y zoom. Hoy la pandemia ha terminado, pero con mis alumnos sigo haciendo uso de classroom y todos los beneficios a los que tenemos acceso con la G-suit. Sin duda la docencia vivió una etapa difícil durante la pandemia, pero algo positivo que nos dejó fue la construcción de redes de colaboración y comunidades de aprendizaje para fortalecer el trabajo entre las escuelas formadoras. Una experiencia muy agradable que nació en tiempo de pandemia y de la cual el CREN fue pionera, fue participar en un programa de Movilidad Académica que inició con alumnos y docentes de 6 normales del país, y que hoy se ha transformado en un programa de Vinculación Interinstitucional con actividades que tienen validez en el catálogo de cursos extracurriculares de USICAMM y donde participan docentes y estudiantes de 25 escuelas Formadoras del país.

Desarrollo profesional y liderazgo docente

La formación continua es una actividad que forma parte de la vida cotidiana del docente; y para ello mi compromiso ha permanecido de una manera constante no solo en los contenidos relacionados con los cursos de las mallas curriculares sino también he fortalecido mi formación en el aspecto social y en lo relacionado con los valores la ética y lo humano. Para Imbernón (2007) el desarrollo profesional necesita nuevos sistemas laborales y nuevos aprendizajes vinculados al ejercicio de la profesión y también aquellos

aspectos laborales asociados a las instituciones educativas como organizaciones en donde trabaja un colectivo de personas; dado lo anterior considero importante el compromiso docente para andar de una manera constante en el camino de la formación continua, ya sea por iniciativa y recursos propios, o atendiendo a las invitaciones o actividades convocadas por la autoridad educativa; esta no es una historia que concluye, al contrario, estoy consciente de que las necesidades educativas cambian de acuerdo a los avances de la tecnología y la sociedad; por lo anterior me queda claro que la formación continua se convierte en un recurso invaluable para mantenerme a la vanguardia en las diferentes esferas de la práctica educativa obteniendo con ello una mejora constante en el logro de competencias pedagógicas y de la investigación educativa.

Esta es solo una parte de mi vida, quedan muchas historias en el tintero, anécdotas, vivencias de aprendizaje y felicidad, momentos que se quedan en la mente y en el corazón, sin duda hay muchos años por venir y muchas historias por escribir.

Referencias

- Dewey, J. (1933/1989). *Cómo pensamos. Una nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona : Paidós.
- Díaz Barriga Frida, y. H. (2006). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. España: McGrawHill.
- Díaz Barriga, A. (1990). *Investigación educativa y formación de profesores*. Contradicciones de una articulación. México: CESU, UNAM.
- García, N., Rojas, M., & Brenes, M. (1994). *Conocimiento, participación y cambio. Comportamientos en el aula*. Costa rica: Universidad de costa rica.
- Imbernón, F. (2007). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado*. Barcelona, España: Graó.
- Postic, M. (1978). *Observación y formación de los profesores*. Madrid: Morata .
- SEP. (2013). *El enfoque formativo de la evaluación. Serie Herramientas para la evaluación*. Mexico: SEP.
- SEP. (2013). *Las estrategias y los instrumentos de evaluación desde el enfoque formativo*. Serie Herramientas para la evaluación. . México: SEP.
- Shulman, L. (2001). *Conocimiento y enseñanza. Estudios Públicos*, 83, 163-196. Obtenido de <http://132.248.9.34/hevila/EstudiospublicosSantiago/2001/no83/2.pdf>
- Silva Camarena, J. M. (2002). *¿Qué es eso de ética profesional? Contaduría y Administración*, 5-11.

Narrativa de mi práctica profesional como docente

Alma Delia Leyva Meza

RESUMEN

El trabajo en el aula es una gran responsabilidad para nosotros como docentes, pero también nos da grandes satisfacciones, al lograr los objetivos establecidos y observar la forma de cómo los alumnos adquieren nuevos conocimientos y competencias para la vida, pero, por otra parte, están los factores que impiden que el proceso de enseñanza y aprendizaje sea innovador y creativo para que adquieran un aprendizaje significativo.

Situaciones a las que me he enfrentado constantemente y que, mediante la forma más universal de expresión y comprensión del mundo, de los demás y de uno mismo que es la Narrativa, contaré hechos reales del proceso de mi práctica profesional como docente, considerando mis antecedentes desde mi hogar, los estudios nivel básico, hasta elegir la Licenciatura, y lo que me motivó a seguirme preparando hasta obtener el grado de Doctor, las experiencias vividas, mis reflexiones y aprendizajes, que me han servido para poder ejercer con calidad tan noble profesión que es la Educación.

Palabras clave: Innovación, Proceso de enseñanza y aprendizaje, Narrativa, Educación, Práctica Profesional.

Contextos

La narración de mi propia experiencia como docente, me permite poner de manifiesto las decisiones, saberes y supuestos que he tomado en mi proceso de mi quehacer profesional, permitiéndome reflexionar sobre dichas decisiones y explicar los antecedentes de como llegué a ser docente, el proceso que he llevado para lograrlo, los diferentes contextos que tuve que conocer y formar parte de ellos para lograr las competencias de perfil deseado que he obtenido, a continuación, doy inicio.

Mi nombre es Alma Delia Leyva Meza de 57 años, nací en Taxco de Alarcón y actualmente soy docente investigador del Centro Regional de Educación Normal de Iguala Guerrero (CREN), responsabilidad que tengo desde el primero de noviembre del 2009, pero **¿cómo llegué a ser docente y formar parte de tan prestigiada institución?**; durante toda mi vida aprendí lo que es un docente, en el contexto familiar con las pláticas de mis padres de sus grandes experiencias, así de observarlos en sus grupos, ya que a veces no tenían quien nos cuidara en casa y los acompaña a sus clases, se puede decir que desde el vientre materno, siendo un gran ejemplo a seguir ya que los dos fueron excelentes docentes, en el contexto social el tema era cotidiano ya que la mayoría eran y son docentes, desde mis abuelitos maternos, hermanos, tíos, primos y por experiencia personal y profesional.

Fui creciendo y como todos cursé mi educación básica, pero al llegar a la Licenciatura decidí estudiar Contador Público, porque tenía a un tío que lo era, y me gustaba mucho como trabajaba, además que me gustan las matemáticas, **carrera que me sirvió de mucho** para cubrir a un docente en el Centro de Bachillerato Tecnológico e Industrial y de Servicios no. 82 (CBTIS 82) de Taxco Guerrero, **dando mi primer paso** en el campo educativo a mis 22 años en 1989, afortunadamente valoraron mi trabajo pidiéndome que siguiera cubriendo a diferentes docentes y administrativos, siempre frente a grupo; al pasar los años, ya como esposa y madre de una linda niña, en enero de 1995 cubrí a una compañera colega por gravidez, y el director en turno, me ofreció 12 horas de base, las cuales empecé a trabajar desde el 16 de septiembre de 1995 con gran orgullo y emoción, ya que soy egresada del CBTiS 82 como Técnico en contabilidad.

Lo anterior han sido circunstancias que han afianzado y valorado más mi trabajo como docente, permitiendo conocer cómo he vivido el proceso de ser un docente universitario a profesor investigador, y reafirmar mi compromiso con las instituciones que me han permitido ejercer tan noble profesión y más con mis alumnos en la construcción de nuevos conocimientos, competencias de perfil de egreso, valores y ser más humanos como futuros docentes aptos a realidad de la educación, confirmando la gran importancia de mi función docente en el proceso de enseñanza y aprendizaje, gran valor que he adquirido como mencioné anteriormente gracias a los ejemplos de mis padres, a mi experiencia personal y a mis vivencias que he tenido en mi trayecto formativo, que impactaron y me impulsaron a seguir adelante, capacitarme y lograr ser más humana ante las

adversidades, durante dicho trayecto he tenido grandes vivencias que han significado mucho en vida profesional de cómo he enseñado los contenidos de los planes de estudio y lo que aprendí de ello, a continuación narraré algunas:

Al inicio cuando cubrí por primera vez a una compañera en el CBTIS 82 de Taxco Guerrero de manera formal me dijeron vas a dar la materia de Contabilidad a los grupos de 2º y 6º semestre, me entregaron mis programas y me dicen elabora tus planeaciones, proporcionándome formatos, llegó la hora de ingresar a las aulas, y sorpresa, algunas actividades no se podían aplicar en un grupo de 6º semestre, porque antes podían estudiar alumnos sin importar la edad, y me tocaron alumnos de veintiséis años, y el rango que consideré máximo en mis actividades fue de veinte años, así que en ese momento tuve que cambiar mis estrategias, y lo que hice es formar equipos como si fuera cada uno una empresa y adapté que las funciones de cada miembro de la misma fuera según sus aptitudes y destrezas de cada uno considerando las experiencias de los de mayor edad además de que eran platero y ya tenían su propio trabajo, ya tenían experiencia, al final si se logró el objetivo y más que consideré los conocimientos previos de los alumnos y su gran experiencia de los que ya trabajaban, adaptando mis actividades al contexto presente en el aula; aquí aprendí que para realizar la planeación se debe conocer el tema, y a sus alumnos para la creación de las estrategias didácticas.

Durante el proceso se presentaron varios factores que impedían la aplicación de nuevas estrategias, como cuando integraron en el programa de estudios las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) con el uso de programas de contabilidad en las mismas, y llevar todo en la computadora en aquellos tiempos de escritorio, en mi

Licenciatura si adquirí dicha competencia y como estaban de moda di por hecho que los alumnos ya sabían usarlas, pero no, desafortunadamente no tenían conocimiento, así que tuve que detener mis actividades para incluir un taller para enseñarles cómo utilizarla y tuve que programar un curso, antes de iniciar con el programa.

Llevé paso a paso a mis alumnos al manejo de la tecnología, tuve que dar un tiempo, el 80% si lo logró no al 100% pero les dije que con la práctica lo lograrían y así fue, en esta actividad puede confirmar que se deben considerar los conocimientos previos de los alumnos por medio de un diagnóstico y en lo personal capacitarme más en esa área, por lo que asistí a varios cursos de computación y fue cuando me motivé a estudiar constantemente, confirmando lo que menciona Hernández “Las clases presenciales que se desarrollan en un aula, necesitarán de nuevos espacios que complementen el conocimiento mediante el uso de medios tecnológicos entre estudiantes y docentes, la aparición de las TIC encaja fácilmente en este proceso” (Hernández R & Camacho B, 2021, pág. 6). Palabras de profeta, porque independientemente de las circunstancias si sucedió.

Una gran vivencia que todos vivimos fue durante la pandemia donde surgieron grandes cambios y retos en la educación, confirmando que son constantes, al inicio, durante la elaboración de las situaciones didácticas en mis planeaciones, solo me enfocaba en cumplir con el programa y tener todas las herramientas para lograrlo, analizando el proceso y con lo observado me di cuenta de que me estaba olvidando de mis alumnos, pues solo les pedía trabajo y trabajo, hagan esto, hagan lo otro...Cumplían y ya era todo, pero yo misma pensé que faltaba algo en esa mecánica. Sabía que tenía que cumplir con el programa y las evaluaciones,

pero ¿eso era el proceso de enseñanza-aprendizaje que aprendí durante mi formación profesional? Entonces supe que no, que estaba muy mal.

A continuación, decidí cambiar mis estrategias de trabajo, ya que, desafortunadamente, iniciamos el siguiente semestre porque el contagio continuaba. Empezó el nuevo ciclo con la misma modalidad de estudio en línea, no obstante, me propuse acercarme más a los alumnos y platicar de las fortalezas y debilidades de la nueva forma de trabajar. De ese modo, yo podría adaptar mis estrategias al considerar las necesidades de mis estudiantes, como las herramientas tecnológicas con las que contaran y también sus situaciones a nivel personal. Siguiendo con mi narración, puedo decir que logré ver a las TIC como un medio para poder impartir las clases y no como un fin, **me hizo sentir más humana.**

Experiencia docente

Durante dicho trayecto he tenido grandes vivencias que han significado mucho en mi vida profesional de cómo he enseñado los contenidos del plan de estudio y lo que aprendí, y la mencionada anteriormente me dejó grandes experiencias. Fue durante el COVID 2019 en enero del 2021 continuando con mi experiencia anterior puedo decir que actualmente estoy muy agradecida, pues estuve enferma de gravedad, complicada con neumonía, además la muerte de lo que más amaba mi Padre, el ser que me **dio el ejemplo de cómo ser docente**, a los desafíos que me enfrentaría, y tomada de su mano seguí adelante; puedo decir que **gracias a los logros que tuve al ver a las TIC como un medio y no como un fin**, recibí mensajes de cariño, amor y aliento de

mis alumnos, quienes estaban preocupados por mi salud motivándome para seguir adelante y recuperarme.

Dicha vivencia, ha sido de gran productividad, grandes cambios y ejemplos para mis hijos Aldely y Felipe Rafael actualmente ya grandes profesionistas de los cuales estoy muy orgullosa, demostrándoles que cuando se quiere se puede, eso en el campo familiar, y en el profesional mayor compromiso con mis alumnos logrando una enseñanza innovadora y darles las herramientas necesarias para enfrentarse al campo profesional y a **los cambios constante en los planes y programas que han provocado infinidad de teorías y enfoques pedagógicos** que han sido relevantes en mi forma de impartir mis clases, provocando en mí crear nuevas estrategias de enseñanza y el uso de diversidad de recursos educativos innovadores que he aplicado y sigo aplicando en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

En base lo narrado anteriormente, puedo decir que la educación a sufrido infinidad de cambios, y que nos corresponde como docentes, adaptar nuestras actividades, a cada momento, que en lo personal para mi ha sido muy difícil, porque voy aprendiendo un enfoque y a los seis años por la política educativa surge otro, sin considerar ni valorar a los docentes que somos los que ponemos orden y organización de las clases y los que estamos en las aulas, confirmando lo que mencioné al inicio, que es una gran responsabilidad ser docente, a pesar de disfrutar nuestros

logros, también hemos aprendido de las dificultades, es por eso que he adaptando mis estrategias a lo que exige la sociedad del conocimiento de nuestros futuros docentes que esperaran mucho de mí, a continuación describo dichos cambios y como me he enfrentado a ellos, para lograr el

aprendizaje significativo y alumnos íntegros para que puedan enfrentarse a los diversos contextos en su campo profesional, social, personal y familiar.

Pedagogía y metodología de enseñanza

Durante mi trayecto profesional como docente he utilizado en mi proceso de enseñanza y aprendizaje enfoques y teorías pedagógicas considerado los más relevante de cada uno de ellos, por ejemplo del **Tradicional**, la organización, el orden, a veces la aplicación de premios y la memorización, complementándolo con el **Constructivismo** basado en las Teorías de Piaget, Ausubel, Bruner y Vygotsky, logrando en mis alumnos un conocimiento que no se olvida que es el aprendizaje significativo, aprendiendo de ellos mismos y de su propia experiencia, del **Enfoque por Competencias**, busco que adquieran un conocimiento y las capacidades para la vida como menciona Díaz Barriga “La educación basada en competencias (EBC) surge del interés por establecer una vinculación entre la escuela y la vida, entre lo que el alumno aprende en las aulas y sus actividades fuera de ella”, (Díaz B F & Rigo M, 2014, pág. 81) el **enfoque Humanista** ya complementa los anteriores, porque los alumnos no solo adquieren conocimientos, también su desarrollo integral, promoviendo así el aprendizaje colaborativo aprendiendo de situaciones reales, surgiendo de esa manera el **enfoque Socio-Crítico** siendo Paulo Freire uno de los máximos exponentes, considerando el contexto social, cultural, político y a la comunidad como el enfoque de la Nueva Escuela mexicana (NEM) de la cual actualmente aplico el pensamiento crítico como un eje articulador en la propuesta del Marco Curricular 2022, y no podría faltar el **enfoque de**

Habilidades Digitales, como menciona Díaz Barriga “la oferta educativa apoyada en las TIC también tendrá una mayor difusión por la necesidad creciente de una educación continua a lo largo de la vida” (Díaz Barriga, 2007, pág. 3), de la misma manera “Gracias a la tecnología educativa, los docentes pueden planificar el proceso de aprendizaje y optimizar la tarea de enseñanza” creando de esta manera mis estrategias didácticas.

Como se puede observar las teorías y los enfoques han cambiado constantemente, y puedo decir que lo he aplicado durante el proceso de enseñanza y aprendizaje, reflexionando que tanto las Teorías como los Enfoques se siguen aplicando desde el Conductismo hasta la del 2022 de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) **y no solo uno si no todos en su conjunto de manera vinculada**, utilizando como herramienta la planeación, la cual contiene los elementos necesarios para poder lograr los objetivos de los programas, las actividades o estrategias a realizar con los alumnos, tiempos, espacios, un inicio, desarrollo y cierre, de la organización del proceso que aplicaré en mis grupos, actualmente con el nuevo modelo, se llaman proyectos.

Diseño curricular y planificación educativa

Analizando lo que menciona Frida Díaz “La educación determina, en gran medida, el desarrollo de un país; sin embargo, para que ésta resulte óptima debe estar apoyada por la planeación educativa en sus distintos niveles” (Díaz B F & Lule G, 2012, pág. 1), efectivamente se puede observar la diversidad de cambios de manera constante en los planes y programas, gracias a la política educativa, los cuales han provocado infinidad de teorías y enfoques pedagógicos en el

diseño curricular, y es cuando aparecen mis retos y desafíos ya que tuve que adaptar dichos diseños a mi realidad, que para mí era complicado, porque apenas iba cocinando un programa cuando surgía otro, **el error que cometí** es que quería cumplir con los objetivos del mismo, sin detenerme a observar, si mis alumnos aprendían, actualmente es totalmente diferente es por eso que he creado diversidad de estrategias utilizando como herramienta mi planeación didáctica para la organización de mis actividades adaptándolas según las necesidades de mis alumnos y a los contextos donde las aplico, dicha planeación tiene la secuencia a seguir para lograr los objetivos esperados.

También he creado estrategias y métodos específicos que es parte de mis funciones, para que mis alumnos logren seleccionar, adquirir, construir e integrar sus conocimientos, apoyándome de herramientas como las taxonomías para poder evaluarlos “Desde el saber hasta el crear y finalmente comprometerse con lo aprendido. Al profesor le corresponden enfrentarse al desafío que supone diseñar un proceso de aprendizaje que recorra estas fases y que consiga finalmente que los alumnos alcancen el último nivel de la taxonomía, es decir la creación, el compromiso y la autonomía en su aprendizaje” (Del Moral S Critina, 2012, pág. 424). Las que más he utilizado y me han fusionado son las taxonomías de Bloom, de Fink y de Webb, para adquirir el aprendizaje y evaluarlo.

Evaluación del aprendizaje

Pero ¿Qué es la evaluación? “La evaluación es la herramienta fundamental para alcanzar calidad sin perder identidad. Somos conscientes de que, habiendo una realidad

tan diversa de alumnado, así como de docentes y criterios de evaluación, es un enorme desafío realizar una evaluación justa”. (Castro Marcela, 2024) confirmando que la evaluación nunca es justa como menciona la autora, porque un número no me dirá las capacidades, habilidades y destrezas de cada uno de mis alumnos así que la forma de evaluar que he utilizado durante mi trayecto profesional para mí es la continua y he considerado diferentes tipos, como menciona Díaz Barriga “Hace ya varias décadas se ha incorporado al discurso docente; pero que no por ello ha dejado de ser valiosa y aportante. Nos referimos a la clasificación que distingue a los tipos de evaluación por el momento en que se introducen en un determinado episodio, proceso o ciclo educativo. Estas tres clases de evaluación son las llamadas: diagnóstica, formativa y sumativa” (Díaz F & Barriga A, 2002, pág. 396), dicha clasificación no se ha dejado de aplicar porque “Cada una de estas tres modalidades de evaluación deben, de hecho, considerarse como necesarias y complementarias para una valoración global y objetiva de que lo que está ocurriendo en la situación de enseñanza y aprendizaje”. (Díaz F & Barriga A, 2002, pág. 396).

Es por eso que considero en base a mis experiencias narradas anteriormente y la argumentación de los autores, la evaluación **(Inicial)** mediante el diagnóstico, conociendo a mis alumnos y sus conocimientos previos, evaluación que me sirve de base para crear mis estrategias de enseñanza; también considero la participación, asistencia, tareas entregadas en tiempo y forma, presentaciones de manera individual o en equipo, ejercicios de casos reales como la organización de una escuela, desde su creación hasta ponerla en práctica, analizando y buscando alternativas, para

fortalecer las capacidades, habilidades y destrezas de mis alumnos, identificando sus debilidades y mediante la retroalimentación fortalecerlas apoyando a mis alumnos para lograr el aprendizaje, considerando así, la evaluación **(formativa)**, al lograrse los objetivo de los temas, les aplico un examen teórico y práctico y dependiendo del resultado y lo obtenido en la evaluación formativa, se les asigna una calificación numérica surgiendo la evaluación **(sumativa)** apoyándome de instrumentos como: entrevistas, rúbricas, escalas estimativas, proyectos, la observación , estudio de casos, por simulación, entre otras, definiendo los criterios y niveles de desempeño, analizando los resultado y tomar decisiones para mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Gestión del aula y manejo de la disciplina

Lo anterior no se lograría sin un ambiente de aprendizaje idóneo, basada en técnicas, expectativas y normas claras para el manejo de la disciplina, reforzando el comportamiento positivo, evitando los disruptivos o antisociales, **promoviendo el pensamiento crítico y la interculturalidad**, creando un lugar de confianza para que mis alumnos se expresen mediante la narración si han logrado o no un aprendizaje significativo, mejorando sus fortalezas y ya no de manera individual también de manera grupal, promoviendo la participación activa, el trabajo en equipo y practicando la empatía entre mis alumnos como menciona Olivares “La presencia de un ambiente en el aula que propicie la interacción de los alumnos con diversos materiales que reten su intelecto y a la vez le permitan el disfrute, favorezca la socialización, promuevan el desarrollo

de la capacidad creadora, obviamente, coadyuvará al logro de la paz y armonía en el salón de clases” (Olivares M Maritza & Vargas M Nuria, 2002, pág. 95).

Esto no se logra de forma espontánea, requiere de nuestra intervención como docente para crearlo considerando el contexto escolar y las necesidades e intereses de los alumnos, y aplicando la innovación, en este caso desde que inicie mi narrativa las TIC, herramientas necesarias para estar a la vanguardia y acorde a las necesidades de la sociedad y la política educativa, ya que son indispensables para cualquier trabajo profesional, específicamente la educación, como menciona Hernández,” Hay que tener presente que, el logro de integrar las TIC en la educación, depende en gran medida de la habilidad del docente para utilizar las mismas, estructurándolas de manera adecuada en el ambiente de aprendizaje” (Ailén G Giuliana, 2020)

Tecnología educativa y herramientas digitales

Al implementarlas en el proceso de enseñanza y aprendizaje logramos lo que menciona Hernández que “Las clases presenciales que se desarrollan en un aula necesitarán de nuevos espacios que complementen el conocimiento mediante el uso de medios tecnológicos entre estudiantes y docentes” (Hernandez R M, 2017, pág. 331) esto encaja fácilmente en este proceso logrando la innovación en el aula, confirmando que los cambios en la educación son constantes y a veces hasta sorprendidos como cuando apareció la pandemia.

Analizando lo anterior puedo mencionar que la tecnología está presente actualmente en todos los aspectos de nuestras vidas, y en la educación, por lo que la Unesco menciona que, “las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) pueden complementar, enriquecer y transformar la enseñanza, reducir las diferencias en el aprendizaje, apoyar el desarrollo de los docentes y, en consecuencia, mejorar la calidad de la educación” (Rodríguez R M del Mar, 2019), logrando lo que menciona la autora, mediante la capacitación y una investigación que realicé para titularme en el doctorado, actualmente puedo usar con mis alumnos: El Correo electrónico, WhatsApp, Videoconferencias, Zoom, Canva, Google, Movie Maker, Prezzi, Powtoon, Moodle, Google Classroom, You Tube, Cmaptools, Savefrom.net, así como Kahoot, Jamboard entre otros.

Al inicio no utilizaba las tecnologías, ahora ya es necesario, mis prestaciones son más innovadoras porque gracias a las herramientas digitales puedo crear líneas de tiempo, infografías, gráficos, videos y mucho más, logrando la motivando en mis alumnos para asistir a clases de manera intrínseca, confirmando que debo de estar a la vanguardia para facilitar el aprendizaje de mis alumnos como lo que menciona la Dra. María del Mar Rodríguez que “los docentes deben ser capaces de utilizar recursos y tecnologías diferentes para lograr los objetivos de la sesión de aprendizaje. Asimismo, crear, seleccionar y organizar diversos recursos para facilitar el aprendizaje de los estudiantes” (Rodríguez R M del Mar, 2019).

Desarrollo profesional y liderazgo docente

Considerando lo narrado y la importancia de adquirir nuevos conocimientos, nuevas Pedagogías y metodología de enseñanza, la forma de como Diseñar mi curricular y planificación educativa, como Evaluar el aprendizaje, Gestionar ambientes de aprendizaje idóneos en el aula y el manejo de la disciplina, así como el adecuado uso de las TIC, me ha llevado a capacitarme constantemente, iniciando con los conocimientos de contabilidad que lograba explicar paso a paso como llevar la organización de una institución, pero me pregunté, **¿será suficiente?** y en 1998 decidí estudiar una **Maestría en fiscal** en la Universidad Juan Ruiz de Alarcón de Taxco Guerrero, años después me hice la misma pregunta y en el 2005 inicié la **Maestría en Educación, con área terminal, en Innovaciones Educativas** en el Centro Universitario Anglo Español de la Ciudad de México estudiando los días sábados, con el apoyo de mis padres y mis hijos que se quedaban al cuidado de sus abuelitos.

Ya incorporada en el Centro Regional de Educación Normal (CREN) de Iguala Guerrero y viendo los constantes cambios pedagógicos decido especializarme el 15 de febrero del 2013 estudiando **la especialización de Proyectos de Personas Jóvenes y Adultas para el Desarrollo Social** en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) de Iguala Guerrero y en el 2017 una **Certificación en Microsoft Office de Testing Program** dicha certificación me ha servido de mucho, para estar elaborar estrategias innovadoras y creativas, logrando tener más confianza en mí misma en cuanto al uso de las TIC , y en 2019 el **Doctorado En Tecnología e Innovación de la Educación** en la Universidad Centroamericana en San

Martín Texmelucan Puebla logrando así una conjunción de saberes y competencias de mi Licenciatura, Maestrías, Especialización, Certificación y Doctorado, **reflexionando de manera crítica** todo lo que he crecido en mi campo profesional, logrando mediante la investigación publicar en libros, revistas, narrativas, con apoyo de compañeros del CREN y Doctores que he ido conociendo en diplomados, cursos talleres, motivándome a seguir adelante, y gracias a mis padres y mi dos hermosos hijos he logrado el título y cédula de la Maestría y Doctorado.

Refexiones

Analizando toda mi narrativa que es una forma muy bonita de aprender he podido reflexionar que el aprendizaje es un proceso continuo que se da a lo largo de la vida, de forma gradual y progresiva, considerando las satisfacciones y retos a los que me he enfrentado durante mi trayecto profesional como docente y mis experiencias y del procesos de las mismas logrando de esta forma aprender y un cambio muy impactante en la forma de enseñar, además de formarme como profesionista, también he cambiado como ser humano, y gracias a los constantes cambios de Enfoques y Teorías, y de todo el proceso antes narrado, puedo decir que actualmente la educación la veo como una sociedad que crece día a día, que tenemos los mismo objetivos, considerando y respetando a cada uno de los que formamos parte en este caso de una comunidad educativa, desde nuestros directivos, docentes, jefes de áreas, administrativos, los de servicio y creo los más importantes, nuestros alumnos, que son la razón para crecer para ofrecerles una educación de calidad.

Una experiencia y gran aprendizaje que me hizo confirmar que la educación es inclusiva y que tenemos diversidad de alumnos con pensamientos diferente en el aula, fue durante mi trayectoria en mí formación como docente, además de que he considerado durante el proceso de enseñanza y aprendizaje teorías, enfoques, el diseño curricular, la elaboración de mi planeación, creando estrategias didácticas para fomentar en mis alumnos la igualdad, respetando su diversidad en sus capacidades físicas e intelectuales, adaptándolas para **fomentar la interculturalidad y un pensamiento crítico** en ellos mismos y en lo aprendido durante sus prácticas profesionales en los diferentes niveles básicos de la educación así como las difeetes licenciaturas ya que el CREN ofrece las Licenciaturas en Preescolar, inclusión Educativa, Especial, Primaria e Inicial, así como las de secundaria en Enseñanza y Aprendizaje de la Formación Ética y Ciudadana y en Química.

Dicha experiencia y un gran ejemplo y muy bonita que tuve fue, cuando una alumna hablaba Náhuat, una gran oportunidad para lograr lo antes mencionado, observé mediante la evaluación Inicial durante el diagnóstico que le daba pena hablar, y que sus compañeros se burlaban de ella, y de manera incongruente, porque estaban preparándose para ser Licenciados en Enseñanza y Aprendizaje de la Formación Ética y Ciudadana, situación que me permitió crear estrategias didácticas para intervenir y mejorar esta área de oportunidad, como se considera actualmente en el programa de estudios 2022 de la Nueva Escuela Mexicana, iniciando con una pregunta ¿De qué manera lograré la inclusión, el respeto a la diversidad la equidad y la igualdad en el aula?.

Mediante **un proyecto** denominado “**CONCURSO DE INTERPRETACIÓN Y DIRECCIÓN DEL HIMNO NACIONAL MEXICANO**” Mismo que se llevó a cabo **el día 21 de marzo de 2018** con compañeros de la misma Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Formación Ética y Ciudadana, se lanzó la convocatoria, participando **toda la comunidad** estudiantil, logrando, en mi caso, crear estrategias para fomentar la inclusión, los valores, rescatando la cultura y la diversidad, porque ese grupo participó con la interpretación de su compañera del Himno Nacional Mexicano en Náhuatl, lógicamente trabajaron de manera colaborativa, con docentes expertos en el tema, logrando sin pensarlo, lo que busca la Nueva Escuela Mexicana alumnos más humanos, con un enfoque inclusivo, por indagación e interculturalidad, considerando no solo a un alumno integro sino también a la comunidad que le rodea, en verdad fue un gran impacto social y cultural y para mí de manera personal un gran logro, aprendizaje y un gran orgullo en **mi trayectoria profesional como docente**.

Reflexionando e Invitándolos a todos ustedes que están leyendo mi narrativa, a ser más humanos con nuestros alumnos que nos necesitan, estableciendo lazos de confianza, fomentando la **Educación inclusiva y diversidad en el aula**, recuerden que regalar una sonrisa, palabras de aliento y hasta emociones son acciones que los motivarán a querer seguir adelante y ustedes podrán vivir una bonita experiencia como la mía, solo puedo decir compañeros maestros, que cuando se quiere se puede, gracias por escucharme e ir de la mano juntos durante este bonito relato que he vivido con sus altas y bajas, tanto en mi vida personal y profesional.

Referencias

Ailén G Giuliana. (05 de 07 de 2020). *Trabajo Final de Grado: Plan de Intervención, Licenciatura en Educación*. Obtenido de "Propuestas Pedagógicas Innovadoras con Incorporación de TIC": https://repositorio.21.edu.ar/bitstream/handle/ues21/19484/GAY%20Giuliana_%20seminariO%20VERSI%C3%93N%20FINAL%20-%20ogiuliana%20ailen%20gay.pdf?sequence=1

Castro Marcela. (01 de enero de 2024). *Colegio JEAN PIAGET*. Obtenido de La evaluación en el Piaget: <http://www.jeanpiaget.edu.uy/la-evaluacion-en-el-piaget/#:~:text=%C2%ABLa%20evaluaci%C3%B3n%20es%20la%20herramienta,desaf%C3%ADo%20realizar%20una%20evaluaci%C3%B3n%20justa.>

Del Moral S Critina. (16 de Agosto de 2012). "CONOCIMIENTO DIDÁCTICO GENERAL PARA EL DISEÑO Y DESARROLLO DE EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE SIGNIFICATIVAS EN LA FORMACIÓN (2012):421-

452. *Redalyc*, *http*. Obtenido de Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado 16, no. 2: <https://www.redalyc.org/pdf/567/56724395024.pdf>

Díaz B F & Lule G. (2012). *Metodología del diseño curricular para educación superior*. México: Trillas. Díaz B F & Rigo M. (19 de Noviembre de 2014). *Formación docente y educación basada en competencias*.

Obtenido de Formación de competencias y certificación profesional: https://matedu.cinvestav.mx/~proyectocecyt4/lecturas/form-comp_p03.pdf

Díaz Barriga, F. (2007). Educación y nuevas Tecnologías de la información: ¿hacia un paradigma Educativo innovador? México: UNAM.

Díaz F & Barriga A. (2002). Tipos de Evaluación capítulo 8. En D. F. A, Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo: una interpretación constructivista (pág. 414). México: McGraw Hill.

Duarte Gabriel. (Octubre de 2008). *Definición de Educación*. Obtenido de Definicion ABC:

<https://www.definicionabc.com/general/educacion.php>

Hernández R & Camacho B. (06 de 06 de 2021). *Universidad Pedagógica Nacional Unidad 151, Sede Regional Ixtlahuaca, México*. Obtenido de Educación y Tecnologías; Herramientas Situadas en el

Contexto Social: <https://revistaredca.uaemex.mx/article/download/15918/12130/>

Hernandez R M. (12 de 04 de 2017). Impacto de las TIC en la educación: Retos y Perspectivas. En R. M. Hernandez, *Propósitos y Presentaciones* (págs. 325-347). Lima, Perú: <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2017.v5n1.149>. Obtenido de Retos educativos frente a las TIC.

Olivares M Maritza & Vargas M Nuria. (05 de Mayo de 2002). *Retos didácticos en la práctica docente*.

Obtenido de Revista de las Sedes Regionales III, no. 5 Redalyc, <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=66630508>: <https://www.redalyc.org/pdf/666/66630508.pdf>

Rodríguez. (2017). La Formación del Profesorado en Competencia Digital: Clave para la Educación del siglo XXI. *Revista Internacional de Didáctica y Organización Educativa*, 1.

Rodríguez R M del Mar. (12 de Julio de 2019). *Académico*. Obtenido de Las TIC en la educación: una enseñanza más activa e innovadora: <https://www.udep.edu.pe/hoy/2019/07/las-tic-en-la-educacion-una-ensenanza-mas-activa-e-innovadora/#:~:text=Seg%C3%BAn%20la%20Unesco%2C%20las%20Tecnolog%C3%ADas,la%20actualidad%20de%20la%20educaci%C3%B3n>.

UNESCO. (30 de Septiembre de 2019). *Las TIC en la educación*. Obtenido de <https://es.unesco.org/themes/tic-educacion>

Vygotsky, L. (23 de enero de 2019). *La teoría de Lev Vygotsky y cómo la aplicamos en el aula*. Obtenido de Del maestro CMF: <https://webdelmaestrocmf.com/portal/la-teoria-de-lev-vygotsky-y-como-la-aplicamos-en-clase/>

Hacia la profesionalización docente

Reflexiones de la práctica docente

Eurípides González Beltrán

Escuela Normal Preescolar Adolfo Viguri Viguri

Resumen

Esta narrativa pedagógica surge como resultado de mi participación en el diplomado "La profesionalización del desempeño docente" y mi ponencia en el Tercer Congreso Internacional de Interculturalidad y Pensamiento Crítico. En ella, se profundiza en la evolución de mi trayectoria como docente, destacando cómo las experiencias, momentos y cambios vinculados a mi labor han moldeado mi práctica. Se enfatiza la importancia de la ética y los valores en el ejercicio docente, así como el impacto que tienen en el estudiantado a través de los procesos de enseñanza, evaluación del aprendizaje y la configuración de entornos educativos propicios. Además, se analiza mi contribución en el diseño curricular, la planificación educativa y la integración de tecnologías de la información y comunicación (TIC). Se exploran también temas cruciales como la actualización, superación y liderazgo docente, así como aspectos de política educativa, interculturalidad y pensamiento crítico en el contexto de la Nueva Escuela Mexicana.

Profesión docente

Cuando terminé la secundaria, me percaté que varios de mis compañeros decidieron estudiar para maestros en una escuela normal. Me llamó la atención, pero en realidad, no consideré una opción para mí estudiar para profesor, así que decidí estudiar la preparatoria. Posteriormente, estudié la licenciatura como Químico, Biólogo Parasitólogo en la Universidad Autónoma de Guerrero (UAGro). En los periodos vacacionales de verano estudié la nivelación pedagógica y la especialidad de matemáticas en la Escuela Normal Superior de la UAGro. Prácticamente terminé las dos carreras al mismo tiempo.

Al egresar, asistí como ayudante en la clínica del Instituto de Seguridad y Servicios Sociales de los Trabajadores del Estado (ISSSTE) de la ciudad de Chilpancingo, Guerrero. Un maestro de la universidad me comentó que necesitaban un maestro para dar el curso de ecología en el Colegio de Bachilleres Plantel 1 de Chilpancingo. Me preguntó si estaba interesado. Acepté y me asignaron 6 horas/semana/mes. Fue como inicié a ser docente.

Al año de estar trabajando en el Colegio de Bachilleres, me enteré de que había una convocatoria para dar clases de Física en el Bachillerato Pedagógico de la Escuela Normal “Raúl Isidro Burgos” de Ayotzinapa, escuela que se encuentra a diez kilómetros de Chilpancingo.

Concurse contra quince aspirantes, realmente pensé que sería difícil quedar seleccionado. Sin embargo, fui elegido por el jurado y la mejor puntuación la recibí del grupo de estudiantes ante quienes desarrollé una clase modelo para evaluar el desempeño. Me asignaron nueve horas y a partir del primero de septiembre de 1986 soy docente del

Subsistema de Educación Media Superior y Superior. Por empatarse los horarios, decidí renunciar al Colegio de Bachilleres.

Me ha gustado lo relacionado con la computación, así que estudié algunos semestres la maestría en matemática educativa en la UAGro. Posteriormente estudié la maestría en ciencias computacionales en la Fundación Arturo Rosenblueth.

En ese tiempo también di clases de computación en algunas academias, trabajé dos semestres en el CONALEP Plantel Tixtla con el curso Base de datos y estuve como invitado en la Facultad de ingeniería de la UAGro por dos semestres con la materia de Auditoría de sistemas.

Actualmente laboro en la Escuela Normal Preescolar Adolfo Viguri Viguri ubicada en la ciudad de Chilpancingo, Guerrero, que forma Licenciados en Educación Preescolar, con una matrícula de 235 estudiantes en el Ciclo escolar 2023-2024, la mayoría son mujeres.

Debo reconocer que durante varios años los profesores de carrera cuestionaron mi permanencia en una escuela formadora de docentes al no haber estudiado en una escuela normal de educación básica. Incluso, en algún momento una autoridad en educación sugirió que considerara trabajar en otro campo.

Afortunadamente los cursos que me asignaron durante mi tránsito en el nivel bachillerato siempre fueron relacionados a mi perfil profesional de ese entonces, materias como Ecología, Física, Química, Estadística y Matemáticas, entre otras. En educación normal, Tecnología educativa, Computación, y en la que más me he sentido a gusto Conocimiento del medio natural y social I y II del Plan 1999, Estudio del mundo natural y Estrategias para la exploración

del mundo natural correspondientes al Plan 2018, Estudio del mundo natural y social a través de la comunidad con el Plan 2022, entre otras.

Principios éticos y valores en la práctica docente

Siempre he considerado que uno de los aspectos esenciales en el trabajo docente es la congruencia entre lo que somos y lo que se enseña, no podemos pedir a los estudiantes que hagan o cumplan lo que nosotros no hacemos o reflejamos. Siempre me cuestionaba, por ejemplo, que no puedo pedir a mis estudiantes que fueran puntuales si yo no lo hacía; que entregaran sus tareas a tiempo si yo como docente no entregaba mis planeaciones a tiempo, a cuidar el medio ambiente si yo desde mi labor docente no reflejaba una actitud de compromiso y realizar acciones en mi entorno escolar a favor del medio ambiente.

Los docentes, como facilitadores de este proceso, desempeñamos un papel crucial en la vida de los estudiantes. Para cumplir con éxito esta misión, es esencial que como docentes nos guiemos por principios éticos y valores que trasciendan más allá de la simple transmisión de conocimientos.

La ética en la práctica docente implica un compromiso profundo con la moral y los valores. Como docentes debemos ejemplificar altos estándares de conducta y ética profesional ya que implica ser modelo para seguir por parte de los estudiantes. La responsabilidad, honestidad, integridad, imparcialidad, respeto, justicia, empatía, honestidad académica y profesionalismo son algunos valores esenciales que deben guiar a los docentes en su labor educativa.

Los principios éticos y valores en la práctica docente tienen un impacto directo en el aprendizaje de los estudiantes. Cuando como docentes nos regimos por altos estándares éticos y valores positivos se crea un ambiente de aprendizaje seguro y enriquecedor. Los estudiantes se sienten valorados y respetados, lo que fomenta su participación activa en el proceso educativo. A través del ejemplo y la enseñanza de valores, los docentes podemos ayudar a los estudiantes a comprender la importancia de la integridad, la empatía y la responsabilidad social.

El docente como agente de cambio en la sociedad

Siempre he entendido que la figura del docente es de gran relevancia en nuestra sociedad. El docente no solo se encarga del trabajo áulico, sino que desempeña un papel fundamental como agente de cambio y contribuye significativamente a la construcción de una sociedad más justa, equitativa y preparada para los desafíos del futuro. En una escuela formadora de docentes en educación preescolar es trascendental, pues las y los futuros docentes llevan muchos de los aprendizajes, actitudes y valores que adquirieron en su formación inicial y estos a la vez los hacen manifiesto con sus niños preescolares.

Considero que los educadores no solo debemos enseñar hechos y conceptos, sino también fomentar en los estudiantes procesos de reflexión, análisis, evaluación de su desempeño para participar activamente en la toma de decisiones informadas y contribuir al cambio positivo en la sociedad.

Para mí, otra faceta importante del rol del docente como agente de cambio es la sensibilización sobre temas sociales. Como educadores debemos introducir a los estudiantes normalistas en cuestiones que requieren la intervención docente en temas como la inclusión, igualdad de género, diversidad cultural, justicia social y el respeto al medio ambiente. Contribuir a una conciencia social fomenta la empatía y la comprensión, lo que a su vez impulsa la acción social y la participación activa en la resolución de problemas comunitarios. Además, el fomento de las habilidades socioemocionales en los estudiantes constituye un elemento fundamental de la educación que trasciende las destrezas académicas. Estas capacidades desempeñan un papel esencial en el crecimiento y el logro de las metas tanto personales como académicas. La inteligencia emocional, la empatía, la resiliencia y la autorregulación emocional son habilidades fundamentales para las relaciones interpersonales, la toma de decisiones y la salud mental. Un docente con altas capacidades siempre tendrá la posibilidad de transformar su entorno para una vida mejor.

No debemos dejar de lado la responsabilidad de preparar a los estudiantes para un mundo en constante cambio que requiere resolver nuevos desafíos propiciados por los avances tecnológicos, de comunicación y de inteligencia artificial. El siglo XXI presenta oportunidades únicas que requieren habilidades como el pensamiento crítico, la comunicación efectiva, la colaboración, la creatividad y la alfabetización digital, todas necesarias para el éxito en la sociedad actual y futura.

Pedagogía y procesos de enseñanza

En mi trayectoria como docente he conocido distintas teorías que tratan de explicar el "hecho educativo" entendido como un concepto integral que abarca una amplia gama de factores, desde

la interacción entre estudiantes y docentes hasta el contenido, el contexto y los resultados del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Como docente he transitado por varios planes de estudio del nivel licenciatura. En la escuela Normal Rural de Ayotzinapa "Raúl Isidro Burgos" con la Licenciatura en Educación Primaria el Plan 1984. Posteriormente, en la Licenciatura en Educación Preescolar de la Escuela Normal Preescolar Adolfo Viguri Viguri en Chilpancingo, Guerrero, he trabajado con los planes 1984, 1999, 2012, 2018 y actualmente 2022.

Las escuelas normales en México han evolucionado a lo largo de la historia, cada plan de estudios representa un reto, cada uno de ellos se fundamentan en teorías que aspiran a mejorar la formación inicial de docentes.

Entre los retos más recientes a los que me enfrento, es conocer los nuevos planes de estudio 2022 de la educación básica y normal en proceso de aplicación e incluso de diseño, plantea la reestructuración de la educación en México a través de ocho principios enmarcados en la Nueva Escuela Mexicana. Estos principios son pilares importantes en la formación de ciudadanos responsables, éticos y comprometidos para la construcción de una sociedad más justa, inclusiva, pacífica y respetuosa de la diversidad cultural y del entorno natural.

En la aplicación de las teorías pedagógicas se han propuesto distintos enfoques. En educación normal me han parecido relevantes algunos y que han permitido el avance en mis procesos de enseñanza. En un primer momento, al inicio de mi ejercicio docente, quizá porque así fui formado utilicé el enfoque tradicional. Este enfoque se basa en un modelo de enseñanza centrado en el profesor, donde se transmite la información de manera unidireccional del docente a los estudiantes. Se hace énfasis en la memorización y las evaluaciones a menudo se basan en la capacidad de los estudiantes para recordar información específica. Este enfoque puede ser eficiente para la adquisición de conocimientos básicos y habilidades, pero tiende a ser pasivo y limitado.

Con la experiencia que fui adquiriendo y con el afán de ir mejorando mis procesos de enseñanza empecé a trabajar con el enfoque activo o constructivista el cual se centra en el aprendizaje basado en la construcción activa del conocimiento por parte del estudiante. Se alienta la exploración, la resolución de problemas y el trabajo colaborativo. Este enfoque desarrolla habilidades de pensamiento crítico y la capacidad de aplicar el conocimiento en situaciones reales.

Con el plan de estudios 2022 cobra relevancia la pedagogía de Paulo Freire, conocida como "Pedagogía Crítica" o "Pedagogía del Oprimido". Esta pedagogía se basa en la idea de que la educación puede ser una herramienta liberadora y transformadora que empodera a las personas para comprender y cambiar su realidad social y económica.

Evaluación del Aprendizaje

Uno de los aspectos de mi labor educativa que han capturado mi atención y demandan reflexión continua es el proceso de evaluación de los aprendizajes de mis estudiantes. La evaluación del aprendizaje es un proceso educativo fundamental en la enseñanza y el aprendizaje.

Los trabajos de Michael Scriven sobre evaluación formativa y sumativa me han permitido comprender que la evaluación formativa se centra en el proceso de enseñanza y aprendizaje, así como la continua retroalimentación. Su objetivo principal es proporcionar información a los estudiantes y al docente sobre el progreso y las áreas de oportunidad. La evaluación sumativa, en contraste, se realiza al término de un período de enseñanza o una unidad. Su función es medir el logro de los objetivos de aprendizaje y resumir el nivel de dominio alcanzado por los estudiantes. La evaluación sumativa a menudo se traduce en calificaciones que se utilizan para tomar decisiones sobre la aprobación del curso, con apego a las normas de control escolar vigente en la escuela normal.

Mi experiencia en el diseño de instrumentos de evaluación ha sido enriquecedora y desafiante. He aprendido la importancia de redactar preguntas claras y precisas, evitar sesgos, establecer criterios de calificación transparentes y considerar la diversidad de los ritmos y estilos de aprendizaje. También he reconocido la necesidad de equilibrar diferentes técnicas e instrumentos de evaluación, como el uso de rúbricas, portafolios digitales, el desarrollo de proyectos colaborativos con su respectiva presentación de resultados obtenidos a través de plenarias, coloquios, presentación de festivales, foros y congresos, entre otros.

Con el cambio de planes de estudio a partir de la Nueva Escuela Mexicana en 2022, se busca que la evaluación sea formativa, auténtica, diferenciada, inclusiva y significativa, con el objetivo de promover un aprendizaje contextualizado y de utilidad práctica para los estudiantes. Como docente, habrá que resignificar la evaluación acorde a la nueva visión y características que se proponen, comprender a fondo los principios y directrices en lo que respecta a la evaluación. Esto implica estudiar los documentos y recursos proporcionados por las autoridades educativas para comprender nuevas políticas y enfoques de evaluación. Adecuarse al nuevo modelo requiere un compromiso constante con la mejora de las prácticas educativas para estar en concordancia con los objetivos de esta nueva visión educativa que busca promover un aprendizaje más significativo y relevante para los estudiantes normalistas.

Ambientes de aprendizaje y control del grupo

La creación de ambientes de aprendizaje efectivos y el control del grupo son aspectos vitales en la educación, y mi experiencia como docente en la escuela normal ha sido fundamental para comprender su importancia y desarrollar estrategias efectivas.

En mi trabajo en la escuela normal, he aprendido que la creación de un ambiente de aprendizaje positivo es esencial para el éxito de los estudiantes. Esto implica, algo más que simplemente organizar el aula de manera eficiente; se trata de establecer un entorno donde los estudiantes se sientan seguros, motivados y respetados. Mi estrategia inicial fue establecer relaciones de confianza con mis estudiantes,

demostrando empatía hacia sus necesidades y crear un espacio donde se sientan libres de expresar sus pensamientos y opiniones. Fomentar la participación activa y el diálogo abierto ha sido clave para cultivar un ambiente donde el aprendizaje sea significativo y estimulante.

Desde que conocí la teoría del Efecto Pigmalión en la educación, mi interés por aplicarla en mis clases se ha convertido en un aspecto fundamental de mi enfoque pedagógico. El Efecto

Pigmalión, es un concepto psicológico que sostiene que las expectativas que un individuo tiene sobre otro pueden influir en el rendimiento y el comportamiento de esa persona de manera positiva o negativa. En otras palabras, si un docente tiene expectativas altas sobre el potencial de un estudiante, es más probable que ese estudiante alcance un alto nivel de logro.

Desde hace muchos años he procurado establecer expectativas altas para todos mis estudiantes. He aprendido que, al transmitir confianza en sus capacidades y brindarles el apoyo necesario, puedo motivarlos para que alcancen su máximo potencial. Sin embargo, cuando detecto falta de atención y compromiso por parte del estudiante, procuro conversar con él en privado para entenderlo y buscar alternativas de solución.

Cuando inicié la labor docente en el nivel bachillerato, uno de los momentos más difíciles en la clase fue el control de grupo. Algunos estudiantes ponían poca atención, dialogaban entre sí, jugaban y distraían a los demás. Esta situación me obligó a reflexionar sobre el porqué se me descontrolaba el grupo, qué es lo que no estaba haciendo bien. Fue necesario prepararme y buscar estrategias que me permitieran mantener la atención y buen control del grupo.

El control del grupo es otro aspecto que he tenido que perfeccionar de mi intervención docente en la escuela normal. Mantener la atención de los estudiantes y gestionar eficazmente el comportamiento en el aula es un desafío constante. Una de las estrategias que he utilizado con éxito es establecer expectativas claras desde el principio. Esto incluye realizar el encuadre del curso, el cual se refiere a la definición clara de los objetivos, la descripción del contenido, las expectativas de los estudiantes y mías, las metodologías de enseñanza y aprendizaje, los recursos disponibles y los criterios de evaluación. En el encuadre también incluyo las reglas y normas que promueven el respeto mutuo y la responsabilidad y acuerdos consensuados sobre el comportamiento en la clase.

El autocompromiso entendido como la responsabilidad y motivación personal que un estudiante tiene hacia su propio proceso de aprendizaje, implica que el estudiante asume un papel activo en su educación, toma la iniciativa para alcanzar sus metas académicas y se esfuerza por aprender de manera autónoma y constante. El autocompromiso del estudiante implican una serie de actitudes y acciones que son fundamentales, como el reconocer que es el principal responsable de su propio aprendizaje. Esto involucra asistir a clases, cumplir con las tareas y los plazos; participar activamente en las actividades educativas; fijarse metas académicas claras y alcanzables; planificar y organizar sus actividades de estudio distribuyendo el tiempo de manera adecuada para abordar todas sus responsabilidades académicas; ser consciente de su progreso y sus áreas de mejora; la capacidad de resistir la procrastinación y las distracciones para mantenerse enfocado en las tareas académicas. Los estudiantes autocomprometidos ven los

desafíos como oportunidades para crecer y no se desaniman fácilmente.

Procuro utilizar distintas estrategias de enseñanza para dar variedad a la clase. Comparto los materiales utilizados a través del grupo de Classroom creado para cada curso y grupo. Esta manera de compartir los materiales me ha obligado a que para cursos futuros tenga que actualizar o modificar los materiales, cambiar las estrategias, experimentar con nuevas formas de ver la educación, por ejemplo, actualmente, la utilización de la inteligencia artificial en la clase. Procuro innovar, actualizar, incorporar actividades interactivas para mantener el interés de los estudiantes y prevenir el comportamiento disruptivo.

En el aula, he tenido la oportunidad de trabajar con estudiantes con diferentes habilidades, diferentes niveles socioeconómicos y que proceden de distintas comunidades. En mi relación con los grupos he pretendido impulsar la inclusión educativa, procurando crear un ambiente de participación con respeto y tolerancia. Además, he trabajado en la promoción de habilidades, como la empatía y la resolución de conflictos, para que los estudiantes aprendan a relacionarse de manera respetuosa y colaborativa, independientemente de sus diferencias. El enfoque que he privilegiado de la inclusión es en todo caso hacer visible la diversidad cultural, difundir las tradiciones, gastronomía y costumbres de distintas culturas presentes en mi aula. Esto no solo enriquece el conocimiento de mis estudiantes, sino que también fomenta un ambiente de respeto y aprecio por las diferencias culturales. Es de reconocer que prácticamente no he tenido que atender a estudiantes con necesidades educativas especiales con alguna discapacidad, al menos no visible.

Diseño curricular y planificación educativa

El diseño curricular y la planificación educativa son elementos fundamentales en la labor docente, y mi experiencia en este aspecto ha sido enriquecedora y desafiante al mismo tiempo.

El diseño curricular y la planificación educativa son componentes fundamentales del proceso educativo, ya que establecen la estructura, los objetivos o propósitos, así como las estrategias y las formas de evaluación que definen el modelo de enseñanza y aprendizaje que se propone.

Para el diseño de un currículo sólido, es esencial tener en cuenta una serie de aspectos que fundamentan el modelo. Dentro de estos fundamentos destacan las dimensiones epistemológica, pedagógica, sociológica y axiológica preponderadamente. Aunque no deja de estar presente la dimensión política alineada al gobierno en turno. Estos fundamentos proporcionan la base teórica y ética necesaria para tomar decisiones informadas sobre qué enseñar, cómo enseñar y por qué enseñar.

En este sentido, en educación normal los planes y programas de estudio siempre habían sido diseñados desde la federación para todos los cursos. La actividad de los docentes ha sido adecuar los contenidos a partir de la planificación semestral que se entrega al inicio del curso. Debo confesar que no siempre he seguido los contenidos al pie de la letra, he realizado adecuaciones personales considerando las necesidades de aprendizaje de mis estudiantes.

Otro de los ámbitos en los que he realizado diseño curricular ha sido para talleres, seminarios, cursos de capacitación y cursos complementarios. A partir del Plan

2022 se da cabida a cursos de Autonomía curricular e identidad institucional. Actualmente participo en el equipo de Diseño y flexibilidad curricular con el curso Creación de contenidos digitales para preescolar que se impartirá en el cuarto semestre de la Licenciatura en Educación Preescolar de las escuelas normales del estado de Guerrero.

Tecnología educativa y herramientas digitales

En el 2020 la educación a nivel mundial se enfrentó a un desafío sin precedentes debido a la

pandemia de COVID-19 El cierre de escuelas y la necesidad de mantener el distanciamiento social llevaron a un cambio drástico en la forma en que se impartían las clases. La virtualidad se convirtió en una herramienta esencial para garantizar la continuidad del proceso educativo, por lo que todos los niveles educativos se vieron obligados a diseñar situaciones de aprendizaje desde la virtualidad.

A lo largo de la pandemia, los educadores de todos los niveles, desde la educación preescolar hasta la educación superior, se vieron obligados a adaptar sus enfoques pedagógicos y a diseñar situaciones de aprendizaje que pudieran ser entregadas de manera efectiva a través de plataformas en línea y entornos virtuales. Esto implicó una transición rápida hacia la educación a distancia y el uso de herramientas tecnológicas para comunicarse con los estudiantes, entregar contenido educativo, asignar tareas y evaluar el progreso. La forma de diseñar los planes se vio significativamente alterada, ya que la educación a distancia y la virtualidad requieren enfoques pedagógicos y estrategias de planificación distintas a las utilizadas en el entorno presencial tradicional.

Como educadores tuvimos que replantear cómo entregar contenido educativo de manera efectiva a través de plataformas en línea como Classroom, Edmodo. Se requirió la creación de recursos digitales, como presentaciones en PowerPoint, uso de videos de YouTube con enfoque educativo, materiales interactivos y actividades en línea que pudieran ser accesibles y comprensibles para los estudiantes en el entorno virtual.

La asignación de tareas y actividades también tuvo que ser rediseñada para adaptarse a la educación a distancia. Una de las dificultades más visibles fue la disponibilidad de recursos en línea, la capacidad de los estudiantes para acceder y completar las tareas de manera autónoma y la necesidad de proporcionar instrucciones y plazos claros.

La comunicación con los estudiantes y la retroalimentación se convirtieron en aspectos críticos de la enseñanza a distancia. Para mantener una comunicación constante con los estudiantes se tuvieron que utilizar herramientas de comunicación en línea, como correo electrónico, plataformas de mensajería como WhatsApp y videoconferencias entre las que destacan las realizadas a través de Zoom y Google Meet.

La evaluación del aprendizaje también se transformó en el entorno virtual. Los docentes tuvimos que encontrar formas efectivas de evaluar el conocimiento y las habilidades de los estudiantes utilizando herramientas en línea, cuestionarios electrónicos, exámenes virtuales y rúbricas digitales.

La adaptación a la educación a distancia y la integración de la tecnología en la planificación de clases requirieron un enfoque flexible y la disposición de aprender nuevas habilidades tecnológicas. Como docentes nos vimos obligados a mantenernos actualizados sobre las últimas

tendencias en tecnología educativa y a explorar nuevas herramientas digitales.

Desarrollo profesional y liderazgo docente

A lo largo de mi carrera como docente, he experimentado un continuo proceso de desarrollo profesional y he tenido la oportunidad de ser partícipe de un liderazgo docente en el ámbito educativo.

Durante mi trayecto de treinta y siete años como docente fue necesario obtener capacitación y profesionalización en el campo de la enseñanza. En esa época, de inicio como docente, asistí a cursos de didáctica y dinámica de grupos. Después estudié diplomados, entre los más significativos, fue uno de profesionalización docente que se impartió la Universidad Pedagógica Nacional 121 de Chilpancingo. Un diplomado en computación en la UAGro. En la Universidad del Valle de México estudié dos diplomados, uno en educación preescolar y el otro en educación inicial. Fue una época de cursos varios y diplomados.

Del 2002 al 2004 estudié la Maestría en Ciencias de la Educación en el Instituto Pedagógico de Estudios de Posgrado (IPEP) de Celaya, Guanajuato. Posteriormente de 2006 a 2008 estudié el Doctorado en Ciencias de la Educación en el IPEP, finalmente en 2015, el Posdoctorado en Ciencias de la Educación igualmente en el IPEP. Es importante reconocer la formación humanista y profesional que recibí de esta institución.

La profesionalización docente es un proceso continuo que implica la constante capacitación y superación docente para adquirir conocimientos, habilidades y competencias específicas para ejercer la profesión en el nivel superior y en

específico en una escuela formadora de docentes. Así mismo, es importante la reflexión constante sobre la práctica pedagógica, la investigación educativa, los procesos de tutoría y el ejercicio colaborativo en comisiones académicas.

Uno de los beneficios más evidentes de la profesionalización docente adquirida, es la mejora constante en los procesos de enseñanza. Considero que los docentes profesionalizados están mejor preparados para enfrentar los desafíos de la docencia, adaptarse a diferentes estilos de aprendizaje y utilizar estrategias pedagógicas efectivas, innovar en el aula, experimentar con nuevas metodologías y tecnologías educativas acorde a las transformaciones en los planes y programas de estudio.

No me es posible saber con exactitud cuántos alumnos he tenido a lo largo de los años de servicio, pero verdaderamente deben ser muchos.

En cuanto al liderazgo educativo he tenido la fortuna de participar activamente en distintos momentos y contextos.

En 1989 fui nombrado responsable del Centro de bachillerato pedagógico de Ayotzinapa, Guerrero. En realidad, fungí como director, pero por aspectos políticos no debía haber dos directores en la escuela normal, uno para la Licenciatura en Educación Primaria y otro para el bachillerato. En esa época tuve como colaboradores a diez docentes comprometidos con los que cubrimos todas las actividades académicas, administrativas, culturales y deportivas requeridas por el bachillerato.

De 1996-1999 me desempeñé como subdirector administrativo de la Escuela Normal Preescolar Adolfo Viguri Viguri en ese periodo se realizaron importantes obras de infraestructura que todavía perduran.

Ante la necesidad de estudiar una maestría en educación, me aboqué a conformar un grupo de veintisiete personas interesadas, logrando a través de un convenio con el Instituto Pedagógico de Estudios de Posgrado de Celaya, Guanajuato para implementar la Maestría en Ciencias de la Educación, momento importante, y del cual tengo muchas satisfacciones por contribuir a la superación académica de muchos docentes del estado de Guerrero. Como resultado de esa gestión se continuó con otros grupos y fungí como Coordinador de los Posgrados de Maestría y Doctorado en Ciencias de la Educación Unidad Chilpancingo de 2002 a 2011.

Una de las actividades que como docente me han permitido una profesionalización docente es la investigación educativa. He publicado libros en coautoría, capítulos de libro, publicación en revistas arbitradas e indexadas, así como participación con artículos en congresos nacionales e internacionales. Con esta experiencia he sido jefe del Área de investigación de la Escuela Normal Preescolar Adolfo Viguri Viguri desde 2015 a 2018 y de 2021 a la fecha. Para fortalecer esta actividad académica de 2021 a 2022 estudié el Diplomado en Metodología Social y Técnicas de Investigación Aplicada en la Universidad Nacional Autónoma de México a través del Instituto de Investigaciones Sociales. Esta especialización me ha permitido fungir en varios periodos lectivos en la Comisión de Titulación en la escuela normal. Así mismo, en los dos últimos ciclos escolares he impartido el curso de Herramientas básicas para la investigación educativa que se imparte en el quinto semestre de la Licenciatura en Educación Preescolar.

En esta ruta de profesionalización y de liderazgo docente, desde 2014 a la fecha soy Perfil PRODEP que otorga el Programa para el Desarrollo Profesional Docente del Nivel Superior de la Secretaría de Educación Pública. Esta distinción se obtiene al concursar por convocatoria donde se comprueba el desarrollo de actividades de docencia, producción académica y de actividades administrativas; ser tiempo completo y ostentar el nivel de doctorado. Esta evaluación se realiza a nivel nacional.

Desde 2014 soy Representante Institucional ante el PRODEP, mi función principal es ser enlace entre la institución y la Dirección General de Educación Superior quien coordina el PRODEP, coordinar y promover las convocatorias, ser administrador del sistema para los docentes de la institución. En este proceso he coadyuvado para que más docentes de la escuela obtengan el perfil deseable PRODEP.

En el 2015 obtuvimos con otros tres integrantes, el registro del Cuerpo Académico en Formación denominado Práctica y Formación Docente en Educación Preescolar con clave ENPAVV-CA-03, del cual soy el representante y está vigente a la fecha.

Soy miembro desde 2017 de la Academia Nacional del Magisterio de la Ilustre y Benemérita Sociedad Mexicana de Geografía y Estadística, siendo el representante en el estado de Guerrero de dicha academia. Desde 2020 poseo la distinción de ser miembro del Padrón Estatal de Investigadores del estado de Guerrero coordinado por la Dirección General de Investigación Educativa del estado de Guerrero dependiente de la Secretaría de Educación Guerrero.

Desde junio de 2019 hasta diciembre de 2020, tomé la decisión de desempeñar el papel de director en el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP), específicamente en el Plantel 113 ubicado en Chilpancingo, Guerrero. Mi motivación principal para asumir este cargo fue contribuir al mejoramiento de la educación en el estado de Guerrero. De lo destacado

en esa etapa fue lograr la autorización de un segundo grupo de Enfermería general, la implementación de una nueva carrera Ciencia de Datos e Inteligencia Artificial. Así mismo, se logró la certificación ISO 9000-2015 para el plantel. Se realizaron obras con apoyo del gobierno del estado de ese entonces, como la construcción de una cancha techada, conclusión de la barda perimetral, pavimentación de corredores y accesos, habilitación de la sala multimedia para usos múltiples, la dotación de computadoras. Lo más importante de esa experiencia fue conocer personas valiosas y comprometidas con la labor administrativa y docente.

Política educativa e ideología

La transformación de los planes de estudio en el ámbito educativo es un proceso constante que refleja una interacción compleja entre diversos factores, incluyendo el contexto sociopolítico, las necesidades de la sociedad, los avances tecnológicos y las tendencias pedagógicas. A lo largo de los años, estos cambios han estado destinados a mejorar la educación, pero también han servido como una herramienta para la implementación de la ideología gubernamental.

Algunos autores que hablan sobre este análisis, entre otros, destacan Pierre Bourdieu, sociólogo cuyo trabajo versa

sobre la reproducción social. En su libro "La reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza" (1977), explora cómo las instituciones educativas perpetúan las desigualdades sociales y cómo el currículo puede servir como una herramienta para mantener el statu quo. Michael W. Apple es un autor destacado en el campo de la política educativa. En su obra "Ideología y currículo" (1979), argumenta que los planes de estudio son instrumentos ideológicos que reflejan y perpetúan las estructuras de poder en la sociedad. Sostiene que la educación no es neutral y que los cambios en el currículo a menudo reflejan las agendas políticas de quienes están en el poder. Henry Giroux es conocido por su enfoque crítico en la pedagogía y la política educativa. En su libro "La escuela y la lucha por la ciudadanía: La pedagogía crítica de la época moderna" (1988), examina cómo la educación está influenciada por las ideologías políticas y cómo los educadores pueden resistir el adoctrinamiento político a través de una pedagogía crítica, mejor conocida como Teoría de la resistencia.

En el contexto de la educación, los docentes siempre hemos desempeñado un papel fundamental en la formación de las perspectivas ideológicas de los estudiantes. A lo largo de la historia de la educación, los maestros hemos tenido que equilibrar diversas influencias, como las políticas gubernamentales, las expectativas de la sociedad y las propias creencias personales, para garantizar que el aprendizaje de los estudiantes sea la prioridad.

Considero que el docente, en su papel esencial, tiene como objetivo principal facilitar el aprendizaje de los estudiantes. Esto significa que debemos enfocarnos en la adquisición de conocimientos, habilidades y valores que permitan a los estudiantes desarrollarse de manera integral y

ser ciudadanos informados y participativos en la sociedad. Aunque como docentes podemos tener creencias e ideologías propias, siempre se prioriza un entorno educativo en el que se respeten y valoren diferentes puntos de vista. Existe un esfuerzo por ser imparciales y no sesgar el aprendizaje hacia una ideología particular, permitiendo que los estudiantes exploren diversas perspectivas y desarrollen su propio pensamiento crítico. La flexibilidad y la adaptabilidad de los docentes a las demandas cambiantes del entorno y las políticas educativas son cualidades esenciales en el ejercicio de la profesión. Estas habilidades nos permiten enfrentar desafíos, ajustar los métodos pedagógicos y cumplir con el compromiso fundamental hacia el aprendizaje y el desarrollo integral de los estudiantes, a pesar de la presencia de una carga ideológica vigente en el sistema educativo.

Como educadores siempre nos guiamos por un código de ética profesional que nos permite promover prácticas educativas justas, equitativas y centradas en el bienestar de los estudiantes. Esto implica tomar decisiones éticas incluso cuando nos enfrentamos a presiones políticas o ideológicas. Al hacerlo, como docentes contribuimos al fortalecimiento de la educación como un medio para el empoderamiento, la emancipación y la formación de ciudadanos informados y reflexivos.

La educación es un campo en constante evolución, en el que las teorías y prácticas pedagógicas deben adaptarse para reflejar la diversidad de perspectivas, experiencias y conocimientos en nuestro mundo globalizado. Los nuevos Planes y programas de estudio del sistema educativo mexicano se basan en los principios de la Nueva Escuela Mexicana (NEM). Dentro de estos principios, se recogen los planteamientos de Boaventura de Sousa Santos sociólogo y

filósofo portugués. En su obra "Epistemologías del Sur" (2007), argumenta que las epistemologías tradicionales occidentales han dominado el pensamiento académico y que es esencial dar voz a las epistemologías producidas en contextos no occidentales. Aboga por una epistemología pluralista que reconozca la diversidad de conocimientos y perspectivas en todo el mundo.

En mi experiencia, cada vez que se implanta un nuevo modelo educativo, transcurren varios años en consolidarse o incluso ya se va entendiendo por parte de los docentes cuando ya se está cambiando por otro. En México, es una constante que cada sexenio gubernamental se proponga "transformar la educación" bajo una "nueva visión". Esta repetida búsqueda de cambio puede ser vista como un reflejo de la importancia atribuida a la educación en el país y la necesidad de adaptarla a las circunstancias cambiantes. Las transformaciones educativas periódicas en México a menudo van acompañadas de un cambio en la administración gubernamental y reflejan una respuesta a las demandas sociales y económicas cambiantes. Cada nueva administración trae consigo un "nuevo modelo educativo" que pretende innovar al abordar los desafíos específicos y la concepción de la política pública del gobierno en turno. Estas reformas pueden incluir cambios en los planes de estudio, la planeación, la evaluación, la infraestructura escolar y las políticas de inclusión, programas educativos complementarios, entre otros aspectos. Sin embargo, estas reformas a menudo enfrentan críticas y desafíos de implementación debido a la falta de continuidad en las políticas educativas. Los docentes se ven obligados a adaptarse constantemente a nuevos enfoques y

metodologías, lo que puede generar resistencia y escepticismo.

Desde mi punto de vista, la reflexión docente implica cuestionar y evaluar constantemente las prácticas pedagógicas, los enfoques curriculares y las políticas educativas desde una perspectiva basada en la evidencia y el beneficio real para los estudiantes. Los docentes deben mantenerse actualizados en la investigación educativa y participar en un diálogo constante con colegas para mejorar sus prácticas. Una parte importante de la reflexión docente implica despojarse de ideologías y agendas políticas que puedan influir en la educación. Los docentes deben centrarse en lo verdaderamente útil en el aprendizaje de los estudiantes, priorizando su desarrollo integral, el pensamiento crítico y las habilidades que les permitan enfrentar los desafíos del mundo actual. Los docentes son actores clave en este proceso y su compromiso con la mejora de la enseñanza es fundamental para el éxito del sistema educativo mexicano.

Reflexiones finales

Como profesor inmerso en un contexto educativo específico, mis reflexiones giran en torno a la complejidad y las oportunidades que enfrento en mi rol docente. En mi experiencia, he observado que las transformaciones educativas periódicas, impulsadas por cambios en la administración gubernamental, a menudo generan desafíos en el sistema educativo. Estas reformas, aunque pueden estar bien intencionadas, pueden crear incertidumbre y resistencia en la comunidad educativa debido a la falta de continuidad en las políticas.

Reconozco plenamente la necesidad imperante de establecer una comunicación efectiva con mis colegas y de fomentar la colaboración en el intercambio de ideas y experiencias en el ámbito educativo. Esta conciencia surge de mi profundo compromiso con la mejora constante de mi enfoque pedagógico y la búsqueda de soluciones eficaces para los desafíos que enfrento como docente.

Sin duda, el desarrollo de habilidades socioemocionales en los estudiantes es un componente esencial de la educación que va más allá de las habilidades académicas. Estas habilidades son cruciales para el crecimiento y el éxito de los estudiantes en su vida personal y profesional. El bienestar emocional y las habilidades socioemocionales están intrínsecamente vinculados al éxito académico. Los estudiantes que se sienten seguros emocionalmente y pueden concentrarse en el aprendizaje tienden a tener un mejor desempeño en la escuela.

Anoto algunos de los pensamientos que han expresado los estudiantes del curso Estudio del mundo natural y social desde la comunidad del segundo semestre de la Licenciatura en Educación Preescolar acerca de mi desempeño, como parte de la coevaluación al evaluar el grupo al docente.

Monse: ¡Gracias por ser un gran maestro!, preocupado por la formación de sus alumnas, preparando clases de interés que nos permiten cambiar nuestra visión.

Son muy pocos los maestros con vocación... y usted es uno de excelencias pues muestra lo importante que es hacer las cosas con dedicación y amor, me motiva a ver el mundo de la docencia como una de las mejores profesiones que te brinda la satisfacción de ver a tus alumnos crecer tanto en lo personal como en lo profesional.

Agradezco los detalles, fueron muy lindos, por lo que nunca olvidaré esa huella que dejó en mí, la inspiración en lo que se ha convertido para seguir en esta magnífica carrera; viendo en usted un ejemplo a seguir.

Gracias por ser parte de mi formación docente.

Alexa: Fue un honor trabajar en este semestre con usted, realmente he encontrado en usted un ejemplo como maestro y como persona. En lo académico, es un docente que ha estado atento a todas nuestras necesidades y buscó hacer actividades dinámicas no sólo para apoyarnos, sino para hacernos crecer como personas. Le agradezco por tantas atenciones a mi grupo y por cumplir con un rol mucho más amplio que el de un maestro dentro del grupo. Gracias a usted, nuestro grupo se unió más, nos volvimos más colaborativas, entramos más en confianza, aprendimos a apoyarnos y ayudarnos entre nosotras y, sobre todo, a ser empáticas y solidarias. Además, el curso nos concientizó sobre temas que son de suma importancia (medio ambiente y sustentabilidad) y cambió nuestra perspectiva sobre los mismos.

Keren Itzel: Me dirijo a usted para expresarle mi más sincero agradecimiento por su dedicación, compromiso y excelente labor durante el curso que acabo de terminar con usted. Quiero hacerle saber que quedé realmente satisfecha por todo lo que aprendí en su curso. Gracias al enfoque dinámico y práctico que utilizó en sus prácticas/lecciones, logró mostrarme interesada y motivada en todo momento, me sorprendió gratamente ver cuánto se puede aprender en un corto periodo de tiempo. Aprecio su capacidad de generar una atmósfera amable, respetuosa y empática, realmente

puedo sentir que estaba en un lugar seguro donde podía hacer preguntas, compartir ideas y trabajar con algunas de mis compañeras. Finalmente, quiero destacar su amabilidad y paciencia, cualidades que han sido muy importantes para mí. Puedo decir con seguridad que su capacidad de conectar con sus estudiantes y adaptarse a sus necesidades es verdaderamente admirable.

Muy agradecida, las lecciones que recibí con usted me sirvieron mucho en mis estudios y en mi desarrollo personal. Gracias por su dedicación y poner todo su empeño.

Y así, tantas opiniones que he recibido por parte de mis alumnos a lo largo de los años. Es inspirador y alentador recibir retroalimentación positiva de los estudiantes, especialmente cuando se trata de la coevaluación, un proceso en el que los propios estudiantes evalúan el desempeño del docente. Las opiniones y los pensamientos que los estudiantes expresan sobre mi labor docente es una fuente poderosa de motivación para seguir perfeccionando mi práctica docente. Es alentador observar que el trabajo que se realiza no solo impacta en los conocimientos que los estudiantes deben de adquirir, sino que también se está contribuyendo a su crecimiento personal.

La consciencia de que se está generando un impacto positivo en la vida de los estudiantes es una poderosa fuente de inspiración para perseverar, y al mismo tiempo, fortalece el compromiso de seguir avanzando en el camino de la profesionalización, la actualización y la mejora constante como docente, infundido de una pasión y entusiasmo constante por ser mejor docente.

Bibliografía

Apple, M. W. (2008). *Ideología y currículo*. Ediciones Akal. (Obra original publicada en 1979).

Bourdieu, P. y Passeron, J, C. (1977). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Editorial Laia/Barcelona.

Giroux, H. (1993). *La escuela y la lucha por la ciudadanía: La pedagogía crítica de la época moderna*. Siglo XXI. (Obra original publicada en 1988).

La tutoría con perspectiva de género en la formación de formadores

El horizonte mas allá del aula

Martha Elvia Morales Márquez

Universidad Pedagógica Nacional

Elaine del Rosario Cejas Martínez

Universidad Pedagógica Nacional

Marla Pérez Barriga

Universidad Pedagógica Nacional.

Resumen

La tutoría con perspectiva de género y visión humanista en las instituciones formadoras de docentes es sin duda una actividad básica para el logro de los propósitos institucionales, se busca una excelente preparación para los estudiantes que posteriormente se incorporarán como docentes. Y ese es el propósito de la academia.

En este sentido, los asesores de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad UPN 042, consideran que: con acompañamiento de calidad, se logra un programa de formación exitoso. Entonces: ¿por qué no se hace? de hecho, es imperativo trabajar con un esquema de mentoría con perspectiva de género y al mismo tiempo, que los responsables de conducirlo estén preparados con una visión humanista.

El acompañamiento que los programas de tutoría brindan a quienes estudian cursos de nivel superior es fundamental para determinar que: deserten, tomen mala causa de su existencia, o realmente lograr graduarse. Por eso es fundamental trabajar realmente la mentoría, no en teoría, se requiere en la práctica para que los estudiantes matriculados en una institución de formación docente tengan acompañamiento profesional.

Sin embargo, la tutoría, a pesar de la importancia de implementarla, no siempre se lleva a cabo en las escuelas, ¿por qué? Hay muchas explicaciones, lo básico es la actitud de la persona encargada de llevarlas a cabo. La tutoría no va más allá del discurso, cuando el profesor no se compromete, lo que afecta la eficiencia institucional.

Palabras clave: Tutoría, humanismo, género, docentes, formación

Introducción

Sin duda, uno de los temas que más se ha discutido en este siglo es sobre la formación docente y su relación con las Tutorías, así, se observa que, en todos los niveles educativos, desde básico hasta superior, se asume como un hecho que en las instituciones se realizan tutorías, como parte de las actividades docentes. Sin embargo, en la práctica docente se observa que la acción tutorial se refleja como una intención que no lleva a cabo la praxis. Puede haber muchas causas, justificaciones también, lo que se puede decir que, si en México realmente se quiere alcanzar la excelencia con una visión humanista, cómo la nueva escuela mexicana necesita y requiere, la tutoría tiene que ser un hecho.

Los tiempos actuales exigen abordar la educación desde una visión humanista, que se sitúa en el centro del esfuerzo formativo, tanto a las personas como a las relaciones humanas y al entorno en el que vivimos. Esto implica considerar una serie de valores para guiar los contenidos y procedimientos formativos y curriculares de cada contexto y sistema educativo. "Los valores humanistas que deben constituir los fundamentos y el propósito de la educación son el respeto por la vida y la dignidad humana, la igualdad de derechos y la justicia social, y la diversidad cultural y social, así como un sentido de solidaridad humana y responsabilidad compartida por nuestro futuro común". (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, 2015, p. 37)

El país necesita maestros comprometidos, maestros vocacionales que contribuyan a rescatar y resolver todo lo que la pandemia puso de relieve y el retraso escolar. El reto no es fácil, ahora se le pide más al profesor y sus sueldos o incentivos han mejorado, pero es el trabajo que hacemos... Y tenemos que hacerlo bien.

Visión humanista y perspectiva de género

La formación del profesorado es una prioridad, pero también debe ser una formación de calidad, de excelencia, para estar a la altura de los nuevos tiempos... Caso específico del estado de Campeche, la formación docente se daba mediante la contratación de empresas o instituciones que no eran muy graves, por razones de corrupción, ahora no se llevan a cabo con académicos de excelencia o instituciones fuertes debido a la austeridad republicana.

Es evidente que es necesario formar al maestro con una perspectiva humanista, cambiar sus expectativas de ser solo el maestro que imparte su clase y hasta allí terminó su responsabilidad, que es consciente de que el trabajo docente va mucho más allá del aula. Un profesor a tiempo completo, comprometido con sus alumnos, que proporciona una formación que cubre todo el horizonte; pero teniendo en cuenta todo lo anterior, ¿qué es la tutoría académica?

La tutoría se concibe comúnmente como la actividad de proporcionar a los estudiantes las herramientas y la ayuda necesarias para cumplir con éxito los objetivos académicos, personales y profesionales que se establecieron al ingresar a la universidad. También es una acción pedagógica que trata de favorecer situaciones educativas para generar un modelo educativo que ayude al proceso de enseñanza-aprendizaje individualmente y en grupo. Además, es una parte inherente del currículo donde integra conocimientos, procedimientos, valores y actitudes dirigidas a estudiantes con habilidades e intereses específicos. (Esthela, 2012)

Como se puede destacar en la definición anterior, la tutoría es un área que trasciende más allá del aula, implica no dejar solo al alumno y compromete al

profesor a caminar con él. Por ello, en La Nueva Escuela Mexicana la Tutoría se maneja como uno de los fundamentos básicos para el logro del aprendizaje y para el logro de propósitos institucionales. (SEP, 2022)

De esta manera, el eje rector es el enfoque humanista en el que se destaca que la nueva norma afirma una visión humanista de la educación, lo que implica:

- "La educación tendrá un enfoque de derechos humanos y se basará en el respeto de la dignidad de las personas y la igualdad sustantiva."

- "El Estado priorizará el interés superior de los niños, niñas y adolescentes y jóvenes en el acceso, permanencia y participación en los servicios educativos".
- "Los planes de estudio y programas tendrán una perspectiva de género y una orientación integral, que incluirá conocimientos de las ciencias y humanidades: matemáticas, alfabetización, historia, geografía, educación cívica, filosofía, tecnología, innovación, lenguas indígenas, lenguas extranjeras, educación física, deportes, artes -especialmente música-, estilos de vida saludables, educación sexual y reproductiva y cuidado del medio ambiente".

También indica los principios en los que se basa el modelo educativo, conocida como la Nueva Escuela Mexicana (NEM):

- Promoción de la identidad de México.
- Responsabilidad ciudadana.
- La honestidad es el comportamiento fundamental para el cumplimiento de la responsabilidad social.
- Participación en la transformación de la sociedad.
- Respeto a la dignidad humana.
- Promoción de la interculturalidad
- Promoción de la cultura de paz.
- Respeto por la naturaleza y cuidado del medio ambiente.

¿Qué se puede destacar?

Lo que destacó la pandemia, es que el maestro se debe preparar en todos los sentidos. Como se maneja en la teoría de la Gestalt, no se puede dar lo que no se tiene Y todo profesional que tenga alumnos bajo su responsabilidad, debe prepararse bien para dedicar tiempo a sus discípulos, y también, debe conocer y manejar la perspectiva de género, tener una formación humanística y sobre todo amor. Porque en sí misma, la actitud lo es todo.

También del estudiante se aprende mucho, en la pandemia los estudiantes ayudaron a los maestros a usar los medios para impartir clases virtualmente. De hecho, en el aprendizaje, los avances tecnológicos han sostenido un despliegue permanente de nuevas herramientas para la gestión y construcción del conocimiento, ello obligó a los asesores a involucrarse en nuevos entornos educativos y se logró avanzar, pero fue un trabajo colaborativo. Los maestros que no se adaptaron tuvieron que jubilarse.

De hecho, el tutor en entornos virtuales es una figura clave ya que se considera como un puente a través del cual cada alumno viaja para involucrarse en la tarea y con el grupo de forma dinámica o proactiva para facilitar el camino hacia la pertenencia y la relevancia, por lo tanto, es necesario que el tutor promueva continuamente la autonomía, práctica libre y pertenencia.

Con las experiencias que se generaron han surgido grupos virtuales de aprendizaje que brindan formas de intervenir y estimular el aprendizaje en un grupo virtual, y esto no ha concluido, día a día se crean nuevos problemas, sino que a partir de ahí se está construyendo un espacio de socialización que favorece el aprendizaje.

La tutoría es un factor importante en estos contextos y gracias a la comunicación constante entre los participantes, un trato respetuoso y cordial, también refuerza la seguridad y el sentido de pertenencia. En este sentido, la actitud que existe en el diálogo y la comunicación, así como la flexibilidad fomenta la confianza y el entusiasmo, y esto, a su vez, hace que haya un trabajo de cooperación y colaboración con los demás, por ello es de suma importancia tutores preparados con perspectiva de género y enfoque de género y

que tenga plena conciencia que su trabajo no termina cuando concluye su cátedra, sino que va más allá del aula.

De esta manera, la imagen que debe dar un formador es que, como tutor, siempre será alguien que guíe, acompañe y atienda las necesidades de un aprendiz, esto también se comparte con sus compañeros en diversos espacios de trabajo. Por lo tanto, es importante aprender con los compañeros e interactuar constantemente, así como establecer nuevos contactos, espacios y lugares con los demás, esta situación da la posibilidad de que el aula se transforme y que pueda haber una expansión más positiva en el aprendizaje.

Como tutores se deben diseñar diferentes formas de aprendizaje, y la tecnología permite llegar a aquellos criterios y formas de socialización que se desarrollan en relación con otras personas generando un intercambio y construcción de conocimiento, con ello se pueden ampliar nuevas modalidades de tutoría.

Dentro de una sociedad cuya dinámica se basa esencialmente en el conocimiento, que nadie tiene tiempo para escuchar o guiar, la educación necesita ser transformada, teniendo como eje una nueva visión y un nuevo paradigma para la formación de los estudiantes, cuyos elementos incluyen el aprendizaje permanente, la orientación hacia el aprendizaje autodirigido y la formación integral, con una visión humanista y responsable ante las necesidades y oportunidades del desarrollo de

nuestro país, Por lo tanto, es necesario que la tutoría se lleve a cabo realmente, porque no siempre es posible. No se ha deseado o no ha sido posible.

En este sentido, la ANUIES en el informe que presenta del estudio que realiza, destaca que: de los resultados obtenidos, la sobrecarga del trabajo académico y el factor tiempo son los principales impedimentos para el desarrollo de la tutoría, reduciéndose únicamente a la tutoría grupal, como se percibe en dicho trabajo de investigación, producto de la encuesta aplicada a todos los estudiantes y a todos los tutores académicos de esa escuela normal, así como en la discusión mantenida con el grupo focal seleccionado. Se destaca la importancia de la tutoría académica en el proceso de formación del profesorado y, sobre todo, el ambiente de confianza que el tutor construye con el grupo de tutores. El trabajo de investigación describe, por un lado, un enfoque para el desarrollo de la tutoría académica, el concepto de tutoría académica vertido por la ANUIES, para tenerlo como referencia al señalar la experiencia de estar inmerso en la tutoría académica en el proceso de formación docente, lo que llevó a exponer cómo se lleva a cabo esta actividad académica de trascendencia para los futuros docentes. (Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, 2002)

¿Por qué es necesaria la atención personalizada del alumno?

Si el alumno es considerado como el actor central del proceso formativo, estará motivado, promoviendo la consecución de los objetivos indicados, contribuyendo además a la adaptación del alumno al entorno escolar y al fortalecimiento de sus habilidades de estudio y trabajo.

Mejorar el acceso y la adaptación de los nuevos estudiantes al inicio de los estudios; acompañarlos en sus procesos de aprendizaje y ayudarles en sus elecciones curriculares durante los estudios y dotarles de aquellos aspectos para afrontar adecuadamente los procesos de inserción laboral y formación continua al finalizar los estudios. Como resultado de los procesos de evaluación institucional de los currículos, se están empezando a plantear una serie de acciones para mejorar la atención a los estudiantes a través de un seguimiento más personalizado de su proceso formativo y se recomienda, entre otros aspectos, la potenciación de la acción tutorial como factor de calidad de la educación. Todo ello ha servido para plantear la acción tutorial como un servicio de atención al alumnado para proporcionarles información, formación y orientación en su desarrollo personal, académico y profesional, de forma individual y en grupo. (Álvarez González, 2013)

Es importante destacar que el funcionamiento de un Programa de Mentoría Institucional no implica la construcción de estructuras adicionales y paralelas actualmente existentes en las instituciones, ni una infraestructura creada para satisfacer sus necesidades específicas. Más bien, se sugiere promover un uso eficiente del personal y las instalaciones, equipos y espacios físicos en un proceso de articulación de los esfuerzos y programas existentes.

Diseñar un plan de acción tutorial

Para comenzar con la actividad tutorial, Delgado (2005) propone que sea a través de una buena actitud, principalmente con una disposición adecuada para atender a los estudiantes y demostrar que el profesor es una persona dispuesta a asumir el reto de ser tutor. Además, es necesario demostrar a los alumnos que las actividades tutoriales responden a sus intereses, lo que supone una motivación añadida y un ahorro de tiempo, recursos y esfuerzos.

Para realizar un Plan de Acción Tutorial es necesario considerar diversos aspectos como: a la hora de *ingresar* a la universidad, es bueno aplicar un plan de acogida para obtener una adecuada integración en la vida estudiantil universitaria. Este plan

debe contener aspectos como: información sobre los servicios ofrecidos por la facultad y la universidad, las autoridades que conforman la facultad y sus funciones principales, las características del Plan de Estudios, la conformación de su carrera académica, el funcionamiento de las unidades de aprendizaje, información sobre becas y ayudas estudiantiles, los servicios médicos y asistenciales de la institución, el mercado laboral, entre otros. Además, cursos de orientación sobre temas transversales de tu carrera: computación, inglés, métodos y técnicas de estudio, redacción y presentación de trabajos de investigación.

Durante el desarrollo de los estudios, los estudiantes podrán profundizar en aspectos de su desarrollo académico en cuanto a la elección de su área de acentuación, su servicio social y prácticas profesionales, y especialmente el área de investigación que quieren estudiar para realizar su trabajo final de investigación, sea cual sea su tipo de titulación.

Al *final* de sus estudios, los estudiantes serán guiados a pensar en un postgrado, realizar alguna práctica relacionada con su título, sobre algunas técnicas de solicitud de empleo (entrevista de trabajo, preparación de currículum, cartas de presentación, etc.), bolsa de trabajo, becas de investigación, estudios en el extranjero y aspectos relevantes de la formación profesional.

Dentro de la planificación para elaborar el documento, se deben considerar los siguientes aspectos: la lista de profesores-tutores que desempeñarán la función; el coordinador del programa y sus funciones; la lista de estudiantes de pregrado que serán asignados a cada tutor; considerar algunos otros maestros o áreas que servirán como enlace o apoyo al plan; Establecer reuniones grupales e individuales que se celebrarán con los tutores y evaluar el plan desde sus inicios, su desarrollo y finalización. Para el diseño de este es importante considerar las necesidades y objetivos que deben responder a las dimensiones personales, académicas y profesionales de los estudiantes, así como lograr aprendizajes concretos, desarrollo de competencias, mejora de habilidades, adquisición y desarrollo de actitudes y valores. (Delgado Sánchez, 2005)

¿Por qué hacer los tutoriales?

... Entre otras muchas cuestiones:

- Reducir las tasas de fracaso y los retrasos escolares
- Reducción de las tasas de abandono escolar
- Mejorar la eficiencia de la terminal,
- Prevenir otros problemas....

Para ello, la propuesta es sencilla:

Es imperativo en las instituciones de formación docente, aumentar la excelencia del proceso educativo, aumentar el rendimiento de los estudiantes, reducir el fracaso y la deserción escolar para cumplir con el objetivo de responder a las demandas sociales con más y mejores graduados que, al mismo tiempo, puedan lograr una incorporación exitosa al mercado laboral o continuar sus estudios, Si los capacitadores están siendo capacitados, El compromiso del asesor es capacitarlos con alta calidad.

Considerando la diversidad de condiciones del personal docente que trabaja en las instituciones de formación docente, es pertinente que al seleccionar al tutor se considere, además de la disponibilidad de tiempo para atender al grupo, que el profesor tenga apertura y compromiso para conocer y desarrollar la tutoría, así como la implementación de conocimientos, habilidades y actitudes ya mencionadas. No puede enseñar a quien no sabe. Y ese es el problema del que se dice muy poco o nada. Los asesores no están preparados para asumir el papel de tutores. Si quieres, puedes prepararte, esa sería la actitud.

Conclusión

La tutoría es un tiempo para el acompañamiento y la gestión de un grupo escolar coordinado por un profesor. Esto, en su calidad de tutor, contribuye al desarrollo personal, social, afectivo, cognitivo y académico de los estudiantes, es decir, a su formación integral. Pero debes tener la actitud, el tiempo y la preparación, por lo tanto, es importante aclarar que:

- La tutoría no es una extensión de la asignatura impartida por el profesor,
- Tampoco un plazo para realizar revisiones o asesoramiento académico de las asignaturas,
- Tampoco desarrollar actividades sin intención didáctica que distorsionen su naturaleza.

La tutoría promueve, desde la voz y la acción de los estudiantes, procesos de autoconocimiento, diálogo, reflexión, autorregulación, desarrollo de habilidades, asertividad, identificación de factores de riesgo y protección, escucha activa con sus compañeros y su tutor, que contribuyen a la convivencia y la formación de su identidad.

Aunque la Tutoría no pretende cumplir con un programa de estudio, sí necesita planificar las acciones que se desarrollarán con los adolescentes. Por ello, es necesario que el tutor desarrolle un plan de acción tutorial que le permita anticipar y organizar las actividades con el grupo, es decir, planificar las sesiones de tutoría.

Esto incluye la integración e interpretación de un diagnóstico de las características, necesidades, inquietudes, intereses y propuestas de los normalistas para modelar una planificación flexible para desarrollarla a lo largo del curso escolar. Por lo tanto, cada tutor debe desarrollar su propio Plan de Acción Tutorial, de acuerdo con el contexto del grupo, escuela, comunidad y entidad.

La tutoría es un apoyo para la formación de los estudiantes, basado en la expresión de sus inquietudes, necesidades y expectativas tanto personales como académicas. Esto requiere una asesora, preparada, humanista y preparada con un enfoque de género. Es decir, el maestro que el New Mexican School quiere y necesita como formador, de formadores.

Referencias

- Álvarez González, M. (2013). Tutoría académica en el Espacio Europeo de Educación Superior. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. (2002). Programas Institucionales de Tutoría. Una propuesta de la ANUIES para su organización y funcionamiento de las Instituciones de Educación Superior. México: ANUIES, Serie de Investigación.
- Delgado Sánchez, J. A. (2005). Intervención en tutorías universitarias. Granada: Ediciones Método.
- Esthela, G.-C. (2012). La percepción de los estudiantes sobre el Programa de Tutoría Académica. *Convergencia*, Vol. 19, no. 58, 45-57.
- ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, L. C. (2015). ¿Repensar la educación hacia un bien común global? París: UNESCO.
- Septiembre (2022). La Escuela Nuevo Mexicana. México: SEP.

Antigitanismo curricular en la educación secundaria española

El caso de la invisibilización de la historia del pueblo gitano durante el holocausto de la IIª guerra mundial

Brais Gándara Serantes
Universidad de Cantabria

Íñigo González-Fuente
Universidad de Cantabria

RESUMEN

Desde su llegada a Europa, el pueblo gitano ha sufrido numerosos actos de represión, estereotipación, violencia e invisibilización por motivo de “raza” en los diferentes territorios en los que se asentaron, lo que se conoce como antigitanismo. A día de hoy, muchos de estos rasgos racistas todavía persisten en ámbitos como el de la educación, en el que la presencia de la comunidad romaní en los materiales de estudio son escasas, si no nulas. A través del análisis de contenido de siete libros de texto de asignaturas de historia de editoriales españolas, este trabajo muestra específicamente la ausencia de información documentada sobre los periodos previo y sincrónico al holocausto de la IIª

Guerra Mundial (datos, menciones, lecturas, actividades, etc.) y ofrece una propuesta de contenidos que se podrían añadir para combatir la mirada excluyente, europeizante, paternalista y, en definitiva, racista, hacia los gitanos y las gitanas.

Palabras clave: Antigitanismo; invisibilización curricular; pueblo gitano; holocausto; España

Introducción

Desde su llegada a Europa alrededor del siglo XIV, el pueblo gitano se ha encontrado con numerosos obstáculos interpuestos por las sociedades mayoritarias que poblaban y dirigían aquellos territorios en los que se asentaban. Bajo la etiqueta del *otro*, el trato ofrecido siempre ha sido excluyente. Desde las pragmáticas de asimilación forzada y expulsión durante el periodo de los Reyes Católicos hasta políticas de exterminio como el *Porrajmos* u holocausto gitano, pasando por una constante alteración y cosificación de su identidad en el ideario imaginado europeo (Sierra, 2020), su presencia siempre se ha visto como una amenaza desde una mirada colonialista y/o paternalista. En consecuencia, se les rechaza como parte de los repertorios identitario-culturales de las sociedades donde habitan, incluso a aquellas familias gitanas que se han gestado durante generaciones en tierras europeas (Fassin, 2018; Piasere, 2018; Sierra, 2020).

Entre los mencionados obstáculos se encuentra la invisibilización sistemática por parte de las sociedades mayoritarias en los campos político, económico y social, en los que persiste una estigmatización y estereotipación hacia

las sociedades minoritarias. Esta invisibilización se da cuando las primeras mantienen en una posición de desventaja a las segundas, que tienen menos recursos y ayudas que les faciliten una expresión y un desarrollo pleno en el territorio que comparten. Pensando en el caso español, el Consejo Audiovisual de Andalucía afirma que en el período entre 2010 y 2020 se emitieron un 0,10 % de noticias sobre la comunidad gitana, que no refleja al 6 % aproximado de su presencia en Andalucía, la Comunidad Autónoma con mayor número de habitantes gitanos del país (Unión del Pueblo Romani, 2022). El mismo Consejo admite que los avances son ínfimos desde el último estudio en 2009. Se les invisibiliza, además, de sus propios recursos: otro estudio (La Marea, 2020) localizó que únicamente el 16 % de las noticias del país se contrastaron con alguien de la comunidad.

Esta invisibilización se da igualmente en el ámbito educativo y, específicamente, a nivel curricular. Estudios respaldados por la Fundación Secretariado Gitano (2011; 2018) y el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España (2013: 86) muestran un porcentaje de abandono de la educación obligatoria a los 16 años de un 55,5 % frente al 93,5 % del conjunto educativo. Entre los motivos de los abandonos, se recogen la necesidad de encontrar tempranamente trabajo, el cuidado familiar, y la falta de oportunidades, representación gitana y dispositivos docentes para conocer y entender la cultura y estilo de vida de familias gitanas y establecer estrategias de enseñanza acordes (Giménez, 2003). El alumnado gitano no

conecta con un modelo en el que no se siente identificado, ya que la única representación a la que se le expone es la mayoritaria, al contrario de lo que ocurre en el hogar (Calvo,

1989). Si se entiende la educación como un período que forma a la futura ciudadanía, combatir la invisibilización en un mundo que aspira a la tolerancia y al respeto ha de ser la clave para reconocer al pueblo gitano como un igual. Algunos acuerdos y leyes educativas en España, como la previa LOMCE y la LOMLOE hoy vigente, proponen el estudio y el respeto a otras culturas para combatir la discriminación y trabajar en una comunidad armónica desde el respeto mutuo. Para ello, la LOMLOE pide explícitamente una mayor atención en el pueblo roma. Sin embargo, parece que la falta de presencia de la comunidad gitana en la Historia es aún latente en herramientas tan clave y comunes como los manuales de texto.

Con el objetivo de corroborar esta invisibilización, en este trabajo se realiza una consulta de siete manuales de Geografía e Historia de la Educación Secundaria Obligatoria española. Los criterios de selección de los manuales han sido una fecha de edición comprendida entre 2013 y 2023 y que se hayan utilizado en el aula durante el curso 2022-23. El foco se sitúa en el período de entreguerras y la IIª Guerra Mundial, holocausto inclusive. Usando los resultados extraídos de este breve vaciado, y con el objetivo de combatir el antigitanismo curricular, se propone a continuación una batería de datos y procesos históricos sobre la realidad gitana parcelados entre el período de entreguerras y la IIª Guerra Mundial, procurando mantener un punto de vista que no sea eurocentrista y paternalista.

Desarrollo y metodología

El pueblo gitano, calé o romaní (que también figurará mencionado como sinti en algunas referencias a Europa central) carga a su espalda una historia de la que se prescinde en los manuales¹ y reportajes históricos de toda Europa. Desde el nordeste de India, grupos de origen gitano se desplazaron a algunos territorios de la península balcánica pertenecientes al Imperio bizantino. Entre los siglos XIV y XX, se extendieron por diferentes países de Europa, España entre ellos. Desde este mismo punto, se documentan testimonios de la población no gitana que ponen en relieve las características diferentes de su físico, su atuendo y sus costumbres respecto a los grupos mayoritarios. Tal y como señala Sierra (2020), esta separación entre el *yo* y el *otro* supone señalar como foránea una comunidad que se ha gestado en pueblo europeo desde la Edad Media. Esto se ha reforzado con denominaciones como *bohemos* o *egipcianos*, último término que desembocaría en la palabra *gitano* o *gipsy* en inglés (Sierra, 2020: 33).

Habiendo llegado en una época en la que el control de poblaciones y la búsqueda de la definición de *nación* estaban en auge en Europa, se promovieron decenas de medidas que las legislaciones estatales pusieron en marcha para acelerar su erradicación. Entre los siglos XVI y XVIII se practicaron la ilegalización de salvoconductos emitidos para la propia comunidad, la expulsión, asimilación y sedentarización forzadas, la separación de hijas e hijos para una educación cristiana, el castigo o la pena de muerte. Durante los reinados de Felipe IV y Carlos III, a lo largo del siglo XVIII, se practicó la asimilación forzada que les compelió a vivir en un grupo de villas específico con acceso a pocos oficios. En

1749, el ministro de Fernando VI, el marqués de la Ensenada, dictó la Gran Redada o *Prisión general de los gitanos*, que alentaba al exterminio del pueblo romaní. Durante este período de dieciséis años, se estima que unas 10.000 gitanas y gitanos fueron detenidas y separadas para someter a los hombres al trabajo forzado y a las mujeres, niñas y niños a la cárcel o a las fábricas.

Ya en el siglo XX, en 1935 se pusieron en marcha las leyes de Núremberg en Alemania que distinguían al gitano *puro* del *mestizo* y vetaban a ambos del derecho al voto y la ciudadanía. Entre 1940 y 1945, es decir, hacia el final de la IIª Guerra Mundial y de la dictadura nazi, las persecuciones y el exterminio gitano se intensificaron. En enero de 1943 se puso en marcha el Decreto de Auschwitz que exigía un espacio aparte para los roms en el campo homónimo, denominado *Zigeunerlager*. Se estima que entre 250.000 y 700.000 personas gitanas fallecieron en los campos de concentración entre los que destacaron Auschwitz, Marzahn y Maxglan.

Una vez terminada la guerra, ni el gobierno alemán ni Europa aceptaron el genocidio romaní. En los juicios de Núremberg no se presentó ninguna persona en defensa o en nombre de los roms, ni se les pidió disculpas en conferencias por las atrocidades cometidas, ni se les facilitaron indemnizaciones a las familias supervivientes (Sierra, 2020; Wippermann, 2006). En 1979 se asumió su persecución y exterminio como delito de odio por motivo de *raza* y no para combatir su criminalidad y asocialidad, tal y como el ministro de interior de Württemberg había afirmado en 1950 (Wolfe, 2013: 128). Fue necesario esperar hasta 1982 para que el gobierno alemán reconociese oficialmente el genocidio romaní.

La Comisión Europea publicó en noviembre de 2004 el documento *La situación de los Roma en la Unión Europea Ampliada* que puso en relieve su situación en el continente y la urgencia de que los países miembros realizasen cambios en sus políticas para cambiarla. Esta fue la primera de varias resoluciones europeas que impulsaron las instancias a los miembros de la Unión Europea para cambiar sus políticas sociales y económicas a favor de disminuir el antigitanismo y favorecer su desarrollo pleno como ciudadanos.

El 22 de junio de 2021 se aprobó en España la ley que delata el antigitanismo como delito de odio y en marzo de 2023 se puso en marcha en Europa el estudio *Pacto de Estado contra el Antigitanismo y la Inclusión del Pueblo Gitano*. En términos de educación, las medidas de este futuro acuerdo resaltan la necesidad de tomar medidas contra el abandono escolar y el desempleo, hacia una mayor inclusión en los centros educativos. Asimismo, proponen la “inclusión de la historia y aportaciones culturales gitanas en los planes de estudios” (Boletín Oficial de las Cortes Generales, 2023: 21) e implementar en el currículo “el estudio y respeto de otras culturas, particularmente la propia del pueblo gitano, así como el reconocimiento y la difusión de la historia y cultura de las minorías étnicas presentes en nuestro país, para promover su conocimiento y reducir estereotipos” (Boletín Oficial de las Cortes Generales, 2023: 21).

A nivel metodológico, en este trabajo se analizan siete manuales de texto en gallego y castellano de cuatro editoriales distintas de las asignaturas de Geografía e Historia y Sociales de 4.º de la ESO e Historia del Mundo Contemporáneo de 1º de Bachiller¹ y, específicamente, del período de entreguerras y la IIª Guerra Mundial. Tal y como

se adelantaba en la introducción, las principales condiciones para la selección de los manuales es que se hayan utilizado en el aula durante el curso 2022-23 y se hayan editado en un período igual o inferior a diez años tomando como referencia el año de esta investigación, 2023. El objetivo es comprobar, de manera similar al estudio llevado a cabo por Pecak et al. (2021), el tipo y cantidad de menciones que se hacen sobre el pueblo gitano en el período de entreguerras y la IIª Guerra Mundial.

Resultados

Una vez realizado el análisis de contenido en los siete manuales seleccionados, se contabilizan 27 posibles referencias al pueblo gitano, de las cuales 15 son explícitas y 12 implícitas en el sentido de que no existe alusión directa, pero podría interpretarse que el pueblo gitano está incluido en la referencia. Asimismo, hay tres menciones adicionales en cuadros de texto o tablas de los dos manuales de la editorial Vicens Vives.

Entonces, del total de 30 menciones, solo cinco ofrecen datos concretos sobre las víctimas o las políticas ejercidas contra la comunidad gitana, reduciéndose a no más de una línea o, en el caso de Vicens Vives (2022), un recuadro de tres breves párrafos que procura informar al alumnado de las condiciones del pueblo en la época. Las 25 referencias restantes repiten, entre ellas, unos patrones similares que resumen la historia del pueblo roma o, en su defecto, de los *pueblos inferiores*, a *matanza*, *persecución* o *envío a campos de concentración* (Figura 1). De esta forma, se encasilla y uniformiza a todos los grupos minoritarios, se minimiza la atención hacia estos colectivos y se rehúsa

explícitamente a explicar las políticas opresoras, los experimentos, el número de víctimas o las condiciones que vivieron en las dos etapas históricas analizadas. En algunos extractos se mencionan incluso a las minorías al lado del pueblo judío, al que se procede a poner en primer y único plano, como es el caso de las citas “Outros 600.000 xudeus perderon a vida nos guetos. Aos xudeus hai que sumar os miles de mortos entre xitanos (...)” (Anaya, 2022: 287) o “Promoción de la raza aria y persecución de las minorías. Profundo antisemitismo. Persecución gradual y sistemática de los judíos hasta intentar su exterminio (*Shoá*)” (Vicens Vives, 2022: 209).

Figura 1. Ejemplos de menciones implícitas en Santillana Obradoiro (2016) y Vicens Vives (2022).

Se corrobora, entonces, que las propuestas de contenidos que versan sobre el pueblo gitano y su cultura e historia en el currículo español son marcadamente insuficientes, más todavía si se habla de su lengua: ninguno de los siete libros hace mención alguna al romanés. Vicens Vives (2022) es el único manual en el que, en una de las ocho menciones, se refiere a *romaníes* sin ofrecer explicación alguna (Figura 2). Además, Vicens Vives (2023) es el único manual que persuade a sus usuarios de forma explícita a que encuentren datos sobre gitanos y otros colectivos afectados, pero deben hacerlo desde fuentes externas (Figura 3). En este contexto y con el objetivo de combatir el evidente antigitanismo curricular, se ofrecen a

continuación datos concretos y específicos, seguramente aún insuficientes, sobre la realidad de la historia gitana en el periodo de entreguerras y la IIª Guerra Mundial.

FUENTES ESTADÍSTICAS	
MINORÍAS VÍCTIMAS DEL NAZISMO	
Judíos	6 millones
Personas con discapacidad	Hasta 250 000
Romanies (gitanos)	Hasta 250 000
Testigos de Jehová	Alrededor de 1900
Delincuentes reincidentes y asociales	Por lo menos 70 000

Fuente: Enciclopedia del Holocausto.



51. Consulta as fontes e constata que os xudeus non foron as únicas vítimas dos campos nazis, aínda que si as principais. Logo elabora unha táboa a partir do gráfico 4 cunha clasificación das vítimas por colectivos (ten en conta que hai vítimas que comparten dúas condicións).

52. Calcula a porcentaxe que representa cada grupo de vítimas sobre o total. Despois, elabora no teu caderno un gráfico circular con estas porcentaxes e coloreas cada sector coa cor do distintivo correspondente do documento 6.

Figura 2. Mención al pueblo roma en Vicens Vives (2022). De acuerdo con Sierra (2020), el recuento real de víctimas supera este número.

Figura 3. Actividad de investigación dentro de las fuentes ofrecidas en Vicens Vives (2023).

Periodo de entreguerras

Como su nombre indica, el período de entreguerras abarca la etapa desde el final de la Iª Guerra Mundial y el inicio de la IIª Guerra Mundial, esto es, desde 1918 o los años veinte hasta septiembre de 1939, con el anuncio de Hitler de su invasión a Polonia y la lucha entre los países del Eje y los Aliados. Entre estos años, los manuales tratan la llegada al poder de regímenes totalitaristas en Rusia, Italia y Alemania y cubren las primeras políticas que Hitler impuso sobre aquellas “razas” que consideran inferiores desde su mandato en 1933.

Manuales como el de Santillana (2022) o Vicens Vives (2022) mencionan algunas políticas de años concretos que afectaron al pueblo gitano, como su esterilización en 1934 o la deportación a campos en 1939. Dos menciones en siete libros se presentan más bien escasas a la hora de conocer qué pragmáticas han afectado al pueblo gitano durante este período. No solo la información es escueta, sino que no refleja la realidad de que los y las roms afrontaban leyes que violaban su condición de ciudadanía desde antes de estas fechas. Por eso, se propone a continuación una lista ordenada cronológicamente de políticas europeas que velaban por su exclusión:

1. En 1912, Francia (y más tarde Suiza, Hungría y Checoslovaquia) puso en marcha una identificación de nómadas con un carnet antropométrico necesario para circular por el país. Requería huellas dactilares y fotografías de frente y de perfil (Sierra, 2020). En 1928, Austria implementó la exigencia de fotografías con toda la familia y los bienes disponibles visibles.
2. Desde 1926 hasta 1973, la fundación suiza Pro Juventute activó la operación denominada *Hilfswerk für die Kinder der Landstrasse* (Ayuda para los niños de la carretera rural) que permitía despojar a las familias gitanas de sus niñas y niños y realojarlas en orfanatos o psiquiátricos. De acuerdo con uno de sus

precursores, Alfred Siegfried, la operación se alineaba con las posturas científicas que señalaban al pueblo gitano como un humano de intelecto inferior y genéticamente predispuesto a la criminalidad; por ello, se consideraba el desmembramiento familiar como un buen método para evitar el desarrollo y expansión de familias entendidas como no deseadas.

3. En 1929 se inauguró *Friedberger Landstraße*, un campo cerca de Frankfurt para realojar y vigilar a sintis y romas. Esta no sería la primera política que acorraló al pueblo en un espacio delimitado para forzar el sedentarismo, pero sí sería uno de tantos campos que comenzaron a reforzar la vigilancia a la comunidad bajo la condición de semilibertad (Sierra, 2020). Esta realidad descubre que su guetización se inició antes de 1939, año que se marca como inicio de la persecución gitana (Santillana, 2022).
4. En mayo de 1935 se irguió otro *campo gitano* en Magdeburg (Miehe, 2004). Se trataba de un campo no pavimentado, con escasa higiene. Se impedía la salida de sus miembros incluso si tenían un hogar en la ciudad y se les sometía a trabajos forzados. En 1939 se convirtió en un campo de concentración especial más y cerró en 1943 debido al Decreto de Auschwitz que exigía la deportación de todo rom a otros campos de concentración.
5. En septiembre de 1935 se firmaron las leyes de Núremberg, que seguían el precepto de la “protección de la sangre aria”¹. Defendían la división por razas y establecían la aria como superior, lo que señalaba a otras como inferiores y, en consecuencia, un peligro para el pueblo alemán. Esta normativa promulgaba que aquellas personas que tuviesen cierto grado de descendencia no aria merecían estar sometidos a discriminación, pues no tenían los mismos derechos que un ario ni se podrían considerar alemanes (Sadurní, 2021). Si una persona se creía de *raza mixta*, se le vetaba el derecho a la ciudadanía, a la nacionalidad alemana y al voto. Si bien estaban enfocadas en el pueblo judío, y así se refleja en seis de los manuales¹, el ministro de interior Wilhelm Frick confirmó en un boletín de 26 de noviembre de 1935 que afectaban a personas gitanas y negras, entre otras, consideradas tan inferiores y peligrosas como las judías. Bastaba con que una de las bisabuelas o abuelos de una persona fuesen sinti, incluso si su ascendencia era mestiza, para que se considerase gitana y, de esta manera, no merecedora de la categoría aria. Asimismo, la categoría de *mestizos* y la retirada de

la nacionalidad alemana les impedía el matrimonio mixto o el acceso a ciertos trabajos y cargos públicos.

6. En noviembre de 1938, Hitler puso en marcha un decreto de realojo que exigía la reubicación de niños y niñas gitanas o con rasgos que asociasen a esta comunidad. Las sacaron de sus casas para llevarlas a un orfanato católico, St. Josef, en muchos casos bajo arresto de sus padres a los que derivaron a campos de concentración tales como Buchenwald en el caso de los hombres o Ravensbrück para las mujeres (Benedict et al., 2016: 261).

7. En diciembre de 1938, se retomó la política que se había fundado en Prusia en 1906, *Bekämpfung der Zigeunerplage* (Combatir la plaga gitana). En ella se acuñaba la creación de campos de concentración gitanos, *Zigeunermischlinge*, a la teórica criminalidad gitana, así como señalaba el peligro que suponían para la raza aria (Lewy, 1999: 201). Esta fecha marca el inicio de una persecución que duraría hasta 1945 y provocaría secuelas en la sociedad gitana aún presentes hoy en día.

IIª Guerra Mundial

El período de la IIª Guerra Mundial comprende desde el año 1939, momento en el que Francia y Reino Unido le declaran la guerra a Alemania, y 1945, cuando Japón se rinde después de que Estados Unidos impactase una bomba en Nagasaki. Tal y como se estudia en los siete libros de texto seleccionados, el foco de los crímenes de odio racistas se pone en lo que es el auge del régimen nazi alemán. El inicio del holocausto, una de las evidencias más serias y crueles de la xenofobia europea, podría situarse en el momento en el que Hitler asciende al poder. Las acciones más graves se desarrollaron hacia la segunda mitad del periodo, tal y como lo hacen los manuales estudiados. Esta etapa es clave para concienciar al alumnado sobre la importancia de la tolerancia y el respeto a otras identidades. Visibilizar las duras represiones y la aniquilación del pueblo gitano por el

hecho de ser gitano es una forma de no borrar el pasado y, a la vez, animar a reducir y acabar con el antigitanismo.

En dos de los siete manuales estudiados se presenta el holocausto al lado de su equivalencia hebrea, *Shoá*. La decisión de incluir el término hebreo refuerza la idea de que el proceso histórico tuvo un gran impacto en el pueblo judío, hasta el punto de desarrollar un término único para esta etapa como existe en otras lenguas europeas. Los roms, víctimas potenciales del holocausto, también tienen dos alternativas en romanés, *Porrajmos* o *Samudaripen*, que significan “devoración” o “la destrucción de todos” respectivamente. Estos términos no se utilizarían fuera de espacios romaní hasta después de 1982, cuando se empezó a visibilizar el genocidio roma (Wippermann, 2006).

Solo el libro de Vicens Vives (2022) muestra una mención directa, aislada y no explicada de la palabra “romaní” (Figura 2). En ninguno de los manuales se explica su origen ni sus usos. Podría ser interesante, además, aprovechar este período para mostrar las diferencias entre sinti y caló, siendo los primeros aquellos que se asentaron en Europa Central, y los segundos los que se ubican en la península ibérica. De esta manera, se visibilizaría la comunidad gitana y su lengua, que, de acuerdo con autoras como Sierra (2020), no se protege ni potencia en las comunidades dominantes.

Los siete manuales analizados dedican menos de una página en cada tema a relatar las persecuciones y torturas a las que se expuso al pueblo judío, desencadenado por las políticas que decían proteger la sangre aria, como las leyes de Núremberg. Los considerados “pueblos inferiores”, “marginados” o “minoritarios” aparecen mencionados 27 veces, de las cuales 12 referencian explícitamente al gitano. Como se puede observar en la Figura 4, el detalle sobre los

horrores que sufrieron se limita a mencionar su aniquilación, la imposición del pueblo ario sobre ellos y su persecución (Anaya, 2022; Baía, 2012; Obradoiro Santillana, 2022; Santillana, 2022).

Os mortos en campos de concentración e exterminio ascenderon a tres millóns (só no de Auschwitz houbo máis de un millón). Os mortos por fusilamento foron 1,4 millóns. Outros 600 000 xudeus perderon a vida nos guetos.

Aos xudeus hai que sumar os miles de mortos entre xitanos, comunistas e outras minorías que tamén foron poboadoras de campos de exterminio. En definitiva, para as xudarías do continente, a Europa ocupada polos nazis converteuse nun xigantesco cemiterio. Holocausto é a palabra que chegou a simbolizar esa traxedia.

Os campos de concentración, de traballos forzados e de exterminio. Tanto os alemáns como os xaponeses crearon numerosos campos de concentración de prisioneiros, onde encerraron a poboación civil e os soldados capturados. No caso alemán, moitos deles tiveron un carácter específico e novidoso: foron creados para explotar (nas fábricas ou canteiras do campo) ou exterminar os seus ocupantes (mediante cámaras de gas). Aos campos foron levados principalmente xudeus, pero tamén doutras razas consideradas inferiores (xitanos, eslavos) e opositores políticos (entre eles republicanos españois). Calcúlanse nuns vinte millóns os deportados; uns dez millóns morreron neles, dos cales seis millóns eran xudeus. Dachau, Treblinka, Auschwitz, Mauthausen... son algúns dos nomes destes terroríficos campos de morte.

Figura 4. Ejemplos de menciones explícitas al pueblo roma en Anaya (2022) y Baía (2012).

Se estima que el holocausto o genocidio gitano tuvo entre 250.000 y 700.000 víctimas y que el número podría ser mayor gracias a las investigaciones centradas en la documentación de los campos (Sierra, 2020). En 1945, se calcula que el 65% de la población judía europea había desaparecido. En el caso de la sinti, este porcentaje asciende a un 70% u 80%. Los estudios de Pecak et al. (2021) y Durna (2022) demuestran que la atención que se le presta a esta realidad en los libros de texto es escasa, si no nula. El sondeo realizado para la presente investigación ofrece unos datos ligeramente más positivos, pero igual de escuetos. De los siete manuales, ninguno hace mención explícita al genocidio gitano. Solo los dos de Vicens Vives (2022; 2023) arrojan un número aproximado de víctimas de entre 200.000 y 220.000 y un tercero (Anaya, 2022), aunque lo cita, no ofrece números concretos. Podría considerarse un cuarto,

Obradoiro Santillana (2022), si se tiene en cuenta que los únicos datos concretos que facilita son las 3.000 víctimas asesinadas en el campo de Auschwitz-Birkenau.

La población sinti se repartió por numerosos campos de concentración, entre ellos los de Marzahn y Maxglan (Sierra, 2020). En enero de 1943, el Decreto de Auschwitz exigía la construcción de un apartado exclusivo en este campo de concentración para los gitanos, zona que llamaron Zigeunerlager¹, y pedía su deportación desde países como Austria, Países Bajos o Bélgica, entre otros. Este campo se dividía por familias y no por sexos como era usual en el sistema (Sierra, 2020: 113). Durante toda esta etapa, se les despojó de sus propiedades al igual que otras comunidades víctimas de la represión. La policía nazi accedía a sus hogares con los mismos permisos que utilizaban con las familias judías, limitándose a tachar el término “judío” del formulario (Sierra, 2020). Se cree que esta política eliminó a la clase media romaní: con la requisa de sus bienes y las prohibiciones de acceso a trabajos públicos, quienes sobrevivieron al *Porrajmos* no tenían nada con lo que sobrevivir al intentar regresar a sus casas (Sierra, 2020: 109).

La comunidad gitana estuvo expuesta a políticas de esterilización que se intensificaron desde el año 1940, pero comenzaron antes de la IIª Guerra Mundial (Sierra, 2020). Estas no fueron las únicas prácticas: al igual que se emplearon presos judíos para llevar a cabo diferentes tipos de pruebas y experimentos para la prueba de fármacos, supervivencia militar y avances de metas ideológicas y raciales (USHMM, 2018), algunos de ellos afectaron también a personas gitanas. A modo de ejemplo, el doctor Hans Eppinger ejecutó un experimento para comprobar los efectos

del agua de mar a lo largo de unos doce días. Tras privar a 90 roms de comida y ofrecerles solo agua salada, muchos llegaron a lamer el suelo

una vez fregado para conseguir un poco de agua dulce (Cohen, 2008: 3). Se reportaron dolores y duros efectos físicos en un número indeterminado de sujetos que, una vez terminadas las pruebas, se enviaron a campos como Marzahn y Maxglan. El doctor se suicidó con veneno un mes antes de testificar en los juicios de Núremberg (Cohen, 2008: 3).

Otro caso similar es el del neurólogo y psiquiatra Robert Ritter, uno de los fundadores del Instituto para la Investigación Racial, quien colaboró con su equipo en un estudio de unos

240.000 gitanos, muchas veces bajo amenaza, para identificar los rasgos que los definían y que, por ende, los convertía en un “problema racial” (Lewy, 1999: 203; Sierra, 2020: 82). Consideraron que cerca del 90% de la población de los sintis alemanes eran “mestizos” y, por tanto, una amenaza para la denominada raza aria.

En otro orden de cosas, no es extraño que los contenidos de los libros de texto españoles o los materiales adicionales se acompañen con fotografías, retratos o testimonios que les dan una historia y una identidad a los textos que las acompañan. A través de los testimonios es posible desarrollar lo que se conoce como *empatía histórica*, la posibilidad del alumnado de entender la situación de personas que han vivido en otro plano histórico con sus propias costumbres e ideologías. Bransford et al. (2000) alertan de que la ausencia de esta empatía puede complicar la adquisición de conocimientos si no los entienden o solo se les comunican para realizar un examen.

En lo referente a los testimonios, tres de los siete manuales analizados proponen las memorias de Ana Frank para lectura o análisis y, dos de ellos, la revisión de algunos testimonios de supervivientes judíos para conocer más sobre los estragos de la guerra. Sus historias se recogen en la literatura y el cine y se tratan incluso en materiales didácticos para concienciar al alumnado sobre lo que fue el genocidio judío (Figura 5). Otro panorama distinto se encuentra en la representación romaní, ya que ninguno de los libros hace constar el nombre de un solo miembro de otra comunidad no judía que haya sobrevivido y contado su historia. Para paliar esta ausencia, es posible contar con los testimonios de supervivientes, víctimas directas o familiares de sinti y roma que sufrieron el holocausto gitano.



Figura 5. Ejemplos de bibliografía judía en Obradoiro Santillana (2022), Baía (2012) y Anaya (2022).

Philomena Franz se considera una de las principales referencias contra el antigitanismo provocado durante y después del *Porrajmos*. Nacida en 1922, vivía con su familia en Alemania, pero se desplazaban ocasionalmente para participar en espectáculos. En 1938, con las políticas que prohibían el nomadismo, se vio forzada a trabajar en una fábrica de munición. En 1943 la deportaron a Auschwitz, de donde consiguió evadirse varias veces. Colgaron a su hermana allí y, al terminar la guerra, descubrió que

prácticamente toda su familia había sido aniquilada. Pudo quedarse en un lavadero de Colonia en el que formar una nueva familia, afrontar la crisis económica de la posguerra y darse a conocer en entrevistas una vez su salud mental mejoró. Escritora de cuentos de hadas, publicó en 1985 *Zwischen Liebe und Hass. Ein Zigeunerleben*, los relatos de sus memorias, por el que recibió premios y por el que el genocidio gitano consiguió cierto reconocimiento.

La cantante, pintora y escritora Ceija Stojka es otra autora gitana que lanzó sus poemas y libros autobiográficos e impulsó a su familia y a muchas otras gitanas austríacas a promover su cultura e historia. Nacida en Austria en 1933, el gobierno alemán forzó a las familias gitanas a mantener el nomadismo cuando ella tenía cinco años, lo que dejó a su familia estancada con su carromato a las afueras de Viena. Desde 1941, se fueron llevando a su familia a los campos de concentración. El primero que fue apresado y asesinado fue su padre en Dachau, siendo sus cenizas devueltas en una caja a los pocos meses. Ceija Stojka pasó por el *Zigeunerlager* de Auschwitz y por los campos de concentración de Ravensbrück y Bergen-Belsen, donde la liberaron en 1945. Su familia y ella, a excepción de su hermano pequeño y su padre, fueron de las pocas supervivientes de la masacre, según relata en sus biografías. Durante la posguerra, trabajó de vendedora ambulante de alfombras, forzándose a ocultar sus rasgos gitanos para evitar el racismo. En 1988 publicó en Austria, por primera vez, un libro sobre las vivencias del pueblo romaní durante el holocausto y sacó una continuación en 1992. Hacia 1999, comenzó su carrera artística usando sus manos y palillos para

representar el dolor de la guerra y su pasión por la vida. Recibió galardones por sus obras tales como su nombre en

una calle de Viena, el premio Bruno Kreisky al Mejor libro político en 1993, o el título de profesora otorgado por el Ministerio de Cultura en 2009. Entre 2019 y 2020, se expusieron sus pinturas en el Museo Reina Sofía de Madrid.

La activista Rita Prigmore ha podido contar su historia en conferencias y entrevistas. Los periódicos *El Diario* y *Diario de Sevilla* traducen extractos de la biografía y reflexión que hizo en la única conferencia que proyectó en España, en la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla. Ante la amenaza de esterilización, Theresia Seible y su pareja Gabriel Reinhardt acordaron un embarazo. Las gemelas que nacieron de esa unión, Rolanda y Rita, se entregaron a la fuerza a la clínica de Wüzburg, donde el doctor Werner Heyde las sometió a experimentos de selección y alteración genética en los que la primera de ellas falleció. La madre, finalmente esterilizada, solo pudo llevarse a Rita con unas cicatrices y problemas de salud que aún persisten. Necesitó varios años para atreverse a volver a Alemania, ante el miedo al posible recibimiento y trato; fue cuando lo hizo que decidió alzar la voz en conferencias, foros y entrevistas en lengua alemana e inglesa.

Nacido en 1925, el músico gitano y yugoslavo Žarko Jovanović sobrevivió a tres campos de concentración. A los cinco años, empezó a tocar el prim en pequeñas orquestas serbias de banquetes y bodas. Cuando la Alemania nazi se hace con gran parte del territorio yugoslavo durante la II^a Guerra Mundial, deportaron a su familia al campo de concentración de Bajinca y, posteriormente, al de Belgrado y a las minas de Trepča en la que se le concedió la libertad junto al resto de presos (Casals, 2021). Durante ese largo período, los guardias de las SS los sometieron a trabajos forzados, torturas y fusilamientos. En 1964 se desplazó a

París, donde formó un coro gitano; en cuatro años como músico, ganó un certamen en Lisboa como mejor tocador. Estuvo presente en el Primer Congreso Mundial Romanó de Londres inaugurado en 1975 y, poco después, compuso *Dželem, dželem*, canción sobre la IIª Guerra Mundial que pasaría a ser el himno del pueblo gitano.

Por motivos de espacio, los detalles se limitan a estas cuatro figuras, pero sería posible mencionar muchas más en los libros de texto, reincidiendo en una imagen positiva, variada y lejana a la imagen eurocentrista del gitano imaginado. Algunos otros ejemplos son Aleksandr Baurov, gitano ruso nacido en 1906 que se formó como ingeniero especialista en comunicaciones y sirvió como oficial en el ejército ruso contra la invasión nazi; Django Reinhardt, músico nacido en Bélgica en 1919 e instalado con su familia a las afueras de

París; Erna Lauenburger (Unku), nacida en 1920 y desterrada a un campo de concentración con su familia que inspiraría a la escritora judía Grete Weiskopf, bajo el seudónimo Alex Wedding, a publicar el libro *Ede und Unku*; o Raymond Gureme, nacido en Francia en 1925 conocido como uno de los últimos supervivientes del *Porrajmos* y héroe de la Resistencia Gitana (o, en romanés, *Romani Ustipen*).

En la misma línea que los testimonios, pero pensando en monumentos conmemorativos, en el manual de la editorial Santillana figura una sección titulada «Saber más: Lugares de memoria del Holocausto» con una breve descripción de tres espacios habilitados en memoria del holocausto judío en la misma y única página en la que se menciona al pueblo sinti. A nuestro entender, en la palabra «Holocausto» han de entrar tanto el antisemitismo como el antigitanismo, la

homofobia y el capacitismo, de manera que, recordando que la invisibilización es un tipo de racismo (Aguilar-Idáñez y Buraschi, 2016), de igual manera que se mencionan espacios donde se honra la memoria de las víctimas judías, es posible hacer esto con las víctimas sinti y de otras minorías.

Diseñado por el escultor Dan Karavan y ubicado en el centro de Berlín, el *Denkmal Sinti und Roma* honra a los gitanos asesinados durante esta época. Alrededor de una fuente de tamaño circular cuyo elemento central es una flor, se puede leer en sus baldosas *Auschwitz* en tres idiomas, poema del autor Santino Spinelli. Se trata del único espacio dedicado explícita y exclusivamente al *Porrajmos*. El número de monumentos se puede ampliar con la placa conmemorativa cúbica situada en Núremberg que honra a las víctimas del pueblo *Roma* y *Sinti*, nombres por los que se les conocía en Europa central. Un tercero se localiza en Magdeburg, donde se había erguido uno de los muchos campos dedicados a encerrar a la comunidad gitana.

En lo referente a la mención a obras o bibliografía externa, cinco de los siete manuales reservan una tabla o una página para incluir listados de bibliografía y material audiovisual sobre el holocausto. Tres de ese total señalan el libro *El diario de Ana Frank* y la película *La lista de Schindler* como obras informativas. Específicamente, el manual de Anaya (2022) incluye al final de cada tema una interesante recopilación de recursos bibliográficos, audiovisuales y en línea sobre los dos períodos tratados en los que se menciona exclusivamente al pueblo judío.

En España, el material narrativo o literario apto para alumnado de primaria y secundaria en lengua española es relativamente escaso, sobre todo en términos de carácter

didáctico. Algunos de estos libros cuentan historias con un tono poético o narran el origen o la actualidad gitana y sus costumbres. Un ejemplo para uso en el aula sería *Miguel eta Nekane. Ijito herria historian*, publicado en 2011 por la asociación AGIFUGI y disponible en castellano y euskera. Este libro gratuito acompaña a sus dos protagonistas gitanas y euskaldunes por la historia del pueblo gitano mediante viajes en el tiempo, etapa de la IIª Guerra Mundial y guerra civil española inclusive.

En 2019 se publicó la edición española de la obra narrativa de Ceija Stokja, *¿Sueño que vivo? Una niña gitana en Bergen-Belsen*. En este libro autobiográfico, la autora narra sus vivencias durante el genocidio gitano y el holocausto, desde su nacimiento hasta su liberación en 1945, hablando de sus sentimientos como una niña que experimentó esta tragedia. Como se ha mencionado en secciones anteriores, es una de las primeras obras que inspiró a otras gitanas y gitanos a darle voz a sus historias de represión en el *Porrajmos*. También es posible visitar imágenes de sus obras, muchas de ellas relacionadas con los horrores a los que sobrevivió, para fomentar la curiosidad y el ojo crítico del alumnado.

Las memorias de la anteriormente mencionada superviviente Philomena Franz, *Entre el amor y el odio: Una vida gitana*, tienen una edición española de 2021 desde la editorial Xordica. Narran desde la primera persona las persecuciones a las que su familia y ella se sometieron desde antes de la IIª Guerra Mundial y es el primer libro publicado de esta índole sobre el holocausto gitano. Similar a los testimonios de Ana Frank, ofrecen a lectores y lectoras una experiencia más cercana de los sentimientos y los procesos por los que su comunidad y ella han pasado.

Otro libro de índole ensayística o informativa puede ser *Holocausto Gitano*, de la historiadora María Sierra, publicado en 2020 por Arzalia ediciones y del que se sirve parte de este texto para la documentación histórica disponible. Acompañado de fotografías reales y una extensa bibliografía adicional, este libro narra con números la historia del pueblo gitano en Europa desde su llegada hasta más allá de la IIª Guerra Mundial, definiendo los estereotipos que alimentaron el falso ideario gitano para el colectivo nazi. Incluye, además, varios testimonios de supervivientes gitanos.

Conclusiones

En un mundo que cada día dispone de más accesos a la historia y abraza la tolerancia a la multiculturalidad a nivel global, aún queda un largo camino por recorrer en la superación del

racismo. La visibilización de sociedades minoritarias parece haberse reforzado en las últimas décadas mediante leyes, propuestas, recomendaciones y medidas nacionales e internacionales. En España, la educación no está exenta de estos cambios, que se encuentran en las normativas estatales como la educación desde la tolerancia y el respeto hacia otras culturas y el fomento de su mención en las aulas y sus materiales.

Sin embargo, las reformas en España se demuestran escasas por el momento. Un grupo con una historia tan extensa en la península ibérica como la comunidad gitana aparece mencionado de forma esporádica y parca en los libros de texto, aún hoy una herramienta esencial en los colegios e institutos del país. Cuando se habla del pueblo

gitano, apenas se ofrecen detalles, ni se recuerdan los crímenes de odio ni las políticas de represión a la que se les expuso en Europa desde su llegada hace cinco siglos y que, además, podrían ser el origen del actual escenario de exclusión al que se enfrentan en todo el continente. La historia gitana queda solapada a favor de las comunidades mayoritarias europeas sin permitir por tanto que el alumnado desarrolle un pensamiento crítico sobre las consecuencias de la historia sobre la sociedad actual.

Se trata entonces de un avance contradictorio, pues las normativas exigen una educación más plural, pero dejan atrás a aquellas sociedades que necesitan visibilización en las aulas. La ausencia de contenidos no se debe a la falta de documentación histórica o cultural y así lo demuestran la variada bibliografía sobre el pueblo gitano, cada vez más extensa. Los cambios educativos llaman a una formación del profesorado y de las editoriales sobre las sociedades minoritarias para poder tratarlas en el aula desde una visión justa y digna, no estereotipada ni eurocentrista. En lugar de eliminar o modificar los contenidos que ya existen, basta con no ignorar a las sociedades que existieron, participaron o sufrieron en los mismos eventos y hacerlos constar en los números, en los relatos y en los materiales adicionales. Su identidad y realidad no debe pasar desapercibida en la formación del alumnado que convivirá con una sociedad tan cambiante como variada. Por este motivo, este trabajo ofrece una batería cotejada de datos históricos y documentados sobre la realidad gitana que encajan con las secciones históricas de los libros analizados. Sea una mención sobre los experimentos, cifras sobre víctimas o bibliografía complementaria, ningún grupo afectado tiene que quedar exento ni olvidado en su historia.

Referencias

Aguilar-Idáñez, M. J. y Buraschi, D. (2016). Del racismo y la construcción de fronteras morales a la resistencia y el cambio social: la sociedad civil frente a las migraciones forzosas. *Servicios Sociales y Política Social*, XXXIII(111), 29–44.

Benedict, S., Shields, L., Holmes, C. y Kurth, J. (2016). A nurse working for the Third Reich: Eva Justin, RN, PhD. *Journal of Medical Biography*, 26(4), 259–267.

Boletón Oficial de las Cortes Generales (2023). XIV Legislatura. https://www.congreso.es/public_oficiales/L14/CONG/BOCG/D/BOCG-14-D-577.PDF

Bransford J. D., Brown A. L. y Cocking R. R. (Eds.) (2000). *How People Learn: Brain, Mind, Experience, and School*. National Academy Press.

Calvo, T. (1989). Los racistas son los otros. Gitanos, minorías y derechos humanos en los textos escolares. Popular.

Casals, M. (2021, 14 de septiembre). El pobre más rico y el rico más pobre. *Contexto*. <https://ctxt.es/es/20210901/Culturas/37011/musico-yugoslavia-xarko-jovanovic-campos-concentracion-himno-gitano.htm>

Cohen, B. (2008). The Ethics of Using Medical Data From Nazi Experiments. *Jewish Virtual Library*. <https://www.jewishvirtuallibrary.org/the-ethics-of-using-medical-data-from-nazi-experiments>

Durna, F. (2022). Análisis comparado de los conceptos de nación, de minorías y de Europa en los libros de texto de historia de Alemania, España y Turquía. Universitat de Barcelona.

Fassin, É. (2018). La cuestión «rom». En J. Masó y R. Andrés (Eds.), (Re)visiones gitanas: políticas, (auto)representaciones y activismos en diálogo con el género y la sexualidad, pp. 57–78. Bellaterra.

Fundación Secretariado Gitano (2011). *Un pueblo sin fronteras*. https://www.gitanos.org/la_comunidad_gitana/un_pueblo_sin_fronteras.html.es

Fundación Secretariado Gitano (2018). *En cifras: la población gitana y el empleo*. https://www.gitanos.org/que-hacemos/areas/empleo_y_formacion_profesional/en_cifras.html

Giménez, A. (2003). Gitanos en la escuela. Historia de un desencuentro. En J. L. García y A. Barañano (Coords.). *Culturas en contacto. Encuentros y desencuentros*, pp. 207–213. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

La Marea (2020, 4 de septiembre). Hablar del pueblo gitano sin fuentes gitanas: los medios de comunicación solo las consultan en un 16% de los casos. <https://www.lamarea.com/2020/09/04/hablar-del-pueblo-gitano-sin-fuentes-gitanas-los-medios-de-comunicacion-solo-las-consultan-en-un-16-de-los-casos/>

Lewy, G. (1999). Himmler and the 'Racially Pure Gypsies'. *Journal of Contemporary History*, 34(2), 201–214.

Miehe, L. (2004). Unerwünschte Volksgenossen'. Das Zigeunerlager am Rande der Stadt Magdeburg während der Zeit des Nationalsozialismus in Leben in der Stadt. En E. Labouvie (Ed.). *Eine Kultur- und Geschlechtergeschichte Magdeburgs*. Böhlau Verlag.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2013). *El alumnado gitano en secundaria: un estudio comparado*. <https://www.gitanos.org/upload/92/20/EstudioSecundaria.pdf>

Pecak, M., Spielhaus, R., y Szakács-Behling, S. (2021). Between Antigypsyism and Human Rights Education: A Critical Discourse Analysis of the Representations of the Roma Holocaust in European Textbooks. *Critical Romani Studies*, 4(2), 100–120.

Piasere, L. (2018). ¿Qué es el antigitanismo? En J. Masó y R. Andrés (Eds.), (Re)visiones gitanas: políticas, (auto)representaciones y activismos en diálogo con el género y la sexualidad, pp. 29–55. Bellaterra.

Sadurní, J. M. (2021, 18 de agosto). Las leyes de Núremberg, legislación contra los judíos alemanes. *National Geographic Historia*. https://historia.nationalgeographic.com.es/a/leyes-nuremberg-legislacion-contra-judios-alemanes_15656

Sierra, M. (2022). Holocausto gitano: genocidio romaní bajo el nazismo. Arzalia.

Unión del Pueblo Romaní (2022). *Población gitana española*. <https://unionromani.org/2022/05/03/poblacion-gitana-espanola/>

United States Memorial Holocaust Museum (2018). *Experimentos médicos de los nazis*. <https://encyclopedia.ushmm.org/content/es/article/nazi-medical-experiments>

Wippermann, W. (2006). Compensation Withheld: The denial of reparations to the Sinti and Roma. En D. Kenrick (Ed.). *The Gypsies during the Second World War*, pp. 171–177. University Of Hertfordshire Press.

Validación del instrumento para la percepción de la simulación clínica en la formación del profesional de enfermería

Ana María Carrillo Chávez
Universidad Mesoamericana

Resumen

La formación de profesionales de enfermería es una responsabilidad de las instituciones educativas con la sociedad, es de prioridad nacional e internacional, aplicar las mejores estrategias educativas que coadyuven a esta formación de recursos en salud, es relevante en la formación de licenciados de enfermería el uso de simuladores como método de enseñanza aprendizaje en escenarios guiados relacionados con la representación clínica. El objetivo del proyecto es construir y validar un instrumento que permita investigar la visión y satisfacción de los estudiantes de enfermería con respecto a la simulación clínica como método de formación en habilidades técnicas; se espera medir el nivel de satisfacción de la percepción de la simulación clínica, las competencias de aprendizaje, escenario de prácticas clínicas, la seguridad procedimental. En el desarrollo de la investigación se elaboró un instrumento que denominaremos como “Simulación clínica en la operatividad técnica del profesional de enfermería” se empleó la

metodología de Hernández, (2011) a fin de identificar el coeficiente de validez de contenido CVC, con la participación de seis expertos se obtiene un valor bueno de 0.86, en la confiabilidad del Alpha de Cronbach el valor de 0.976, que lo hace efectivo para su aplicación por cumplir con los criterios esenciales de validez y confiabilidad.

Palabras Clave: Instrumento de medición, validación, simulación clínica, estudiante de enfermería.

Introducción

De acuerdo a diversas fuentes de información, la transformación de la enseñanza en relación con los métodos educativos correspondientes a las Ciencias de la Salud, relacionando el área de la medicina, en las naciones como Estados Unidos, Canadá, países Europeos (en este último se establece el Espacio Europeo de Educación Superior), convergen en renovarse con nuevas estrategias formativas; da lugar a la expansión al uso de la técnica del aprendizaje basado en problemas, sumándose la tecnología de información y comunicación. La orientación constructivista da un significado esencial como modelo educativo con significancia útil en los espacios educativos de la salud. (Ferrero, 2017)

La evolución a la denominada sociedad del conocimiento es un asunto donde las instituciones de educación superior deberán facilitar la innovación requerida en el ambiente de la institución educativa, que colabore con las competencias profesionales diseñadas para la formación de los profesionistas, es necesario dar el paso deseado bien estructurado sumándole valor a las tendencias de la Cuarta

Revolución Educativa. En el siglo XXI ha incrementado la correlación con las técnicas digitales y ciencias de la salud, es notorio el uso de la inteligencia artificial, los algoritmos en equipos de trabajo, estos progresos instan a renovar las técnicas didácticas cuyo fin será el de sumar resultados al aprendizaje, destrezas cognitivas, sociales y emocionales de los universitarios. La capacidad resolutive en la cuarta revolución industrial se hace visible en el espacio de la prestación de servicios locales, nacionales y globales; el Foro Económico Mundial menciona que la sistematización de procesos en sectores productivos, los cambios en la economía, exhorta a las instituciones educativas superiores amplíe en la formación de los universitarios competencias y prácticas rentables en su perfil profesional además de impulsar la idoneidad profesional. («El contexto global de la educación superior», 2018)

Cabe señalar que Durán Fontes (2013) especifica que enfermería es la profesión que contribuye con sus conocimientos a la vigilancia, control y recuperación de la salud del individuo, familia o comunidad en cada una de las fases del desarrollo humano, la preparación académica exige ir a la par de los progresos tecnológicos en los niveles de atención del sector salud; con tal motivo es de interés nacional e internacional que su formación profesional sea con los estándares de calidad para la contribución al sistema de salud y a beneficio de los usuarios .

De modo tal que en la NORMA Oficial Mexicana NOM-019-SSA3-2013, Para la práctica de enfermería en el Sistema Nacional de Salud., (2013), el concepto del cuidado que nos identifica es el de hacer por otro lo que por el mismo no puede referente a las necesidades identificadas en las respuestas humanas, además de enseñar como efectuar el

cuidado a la persona enferma y familia; cuando requiere cuidado de enfermería de mediana complejidad dependerá de sus conocimientos, habilidades y destrezas para una atención integral; enfermería como ciencia y practica humanística está en posibilidades de llevar a cabo las intervenciones dependientes, independientes e interdependientes de acuerdo al nivel de su competencia; desarrolla en forma permanente las funciones administrativas, asistenciales, de investigación y docentes; factores importantes a desarrollar en la formación de estudiantes de enfermería.

Las propuestas teóricas en los estándares educativos en Latinoamérica, constituyen la referencia que más peso le suma a la participación del docente para dar continuidad a la enseñanza basada en simulación clínica en la preparación técnica y no técnica del estudiante de enfermería alineada a las competencias genéricas, en el proceso Díaz-Guio & Ferrero, (2021) profundiza en el párrafo de Boaventura de Sousa: donde afirma que la incredulidad de una teoría origina que la experiencia se torne intangible en la preparación profesional docente.

En el ambiente educativo, el modelo de enseñanza aprendizaje de las instituciones de nivel superior requiere innovaciones que lo caracterice con métodos inteligibles como la simulación clínica en la praxis de la formación de profesionales competitivos. Siguiendo por esta línea, Pretty et al., (2019), informa que a inicios del período XX, los alumnos de enfermería se preparaban en la fase práctica para la devolución de procedimientos, con antelación la fase teórica, en salas provistas de material y equipo básico según el programa asignado, con la evolución científica en las ciencias de la salud, los cambios en los determinantes de

salud y sociales en la población, se renueva la forma de realizar las prácticas en las clases del periodo escolar. Se entiende como la creación de lugares que cuenten con el efecto realidad de un ambiente de los servicios hospitalarios lo que estimula y motiva al estudiante para vivir la experiencia y transformarla en un aprendizaje significativo.

Ya con el antecedente de 1911, que se contaba con un simulador, se va mejorando las actividades en el año 2000 simuladores como Sime One, en el 2010 Sim MAN y NOELLE, el Haptic Simulators; son vistos como herramientas de trabajo para la simulación clínica permite a los participantes indagar y formar el pensamiento crítico, el razonamiento clínico a través de un

modelo de enseñanza constructivista, esperando una respuesta asertiva en el resultado de la práctica, el instructor se asegurara de diseñar escenarios seguros y confiables. Las habilidades y competencias son valoradas con soporte de la pirámide de Miller, en cada uno de los cuatro niveles se avanzan en el saber, en las aptitudes, habilidades en condiciones reales, fortalecer los conocimientos, se construye la base sólida para una competencia eficaz y eficiente en el aprendizaje del estudiante de enfermería. (Amaro-López et al., 2019)

Altamirano et al., (2021) menciona que la guía en referencia a la simulación debe incluir una entrada, el escenario y el debriefing, en este último se analiza y detalla el rendimiento con la revisión del proceso, enumerando las mejoras para la resolución de dudas, la oportunidad en minimizar los riesgos, toma de decisiones, el ambiente de comunicación y trabajo en equipo si así lo requiere la práctica. Por lo que para Palma-Guerra et al., (2020) resulta indispensable la presencia del instructor que observe y

evalúe el caso presentado en la simulación, los estudiantes son los actores principales, la participación independiente responderá a obtener los mejores resultados en la práctica con un resultado continuo en el desempeño.

En el 2020, Arancibia et al., destacaron como punto relevante la incorporación de la simulación clínica como herramienta metodológica en los planes de estudio de la profesión de enfermería, enfatiza la importancia de la seguridad, los derechos y obligaciones del usuario además de la satisfacción del estudiante. (pág. 8). Por esa razón Kim y Kim (2017) alude a las universidades la necesidad de sistematizar en el currículo la simulación clínica, lo que será beneficioso para el aprendizaje del alumnado, se requiere la integración de evaluaciones precisas en el desarrollo procedimental del evento programado.

Soriano Rodríguez, (2015 citado por Herrera, 1998), definen que “Un instrumento de medida es una técnica o conjunto de técnicas que permitirán una asignación numérica que cuantifique las manifestaciones de un constructo que es medible solo de manera indirecta.”

La producción y validación de un instrumento es útil para evidenciar el aprendizaje en la instrucción académica de estudiantes de enfermería, se lleva a cabo en dos momentos, uno cualitativo donde se analiza la información y se extrae lo significativo sobre el tema, posterior a esto en la etapa cuantitativa para estimar los atributos medibles a través de la validez interna, validez del constructo, validez del criterio, Martínez Ramírez, (2018) resalta que la técnica para obtener la validez de contenido es contar con la participación de expertos que efectúen la revisión

total del instrumento y expresen el juicio de conformidad en la temática presentada, uno de los métodos para este fin

es el propuesto por Hernández-Nieto (2011) nombrado como Coeficiente de Validez de Contenido (CVC). (Sánchez Sánchez & Mora, 2021pág. 3309-1)

Metología

Es una investigación exploratoria cuyo propósito en la metodología es la de exponer a prueba y efectuar la validación de contenido del instrumento diseñado como “Simulación clínica en la operatividad técnica del profesional de enfermería”, e identificar las experiencias adquiridas en la praxis procedimental de la simulación clínica en estudiantes de la licenciatura en enfermería de la Universidad Mesoamericana ubicada en San Cristóbal de las Casas, Chiapas México.

Se realiza búsqueda de bibliografía de instrumentos validados, inherente al tema, como referencia, tabla 1, se analizan y se procede a diseñar el instrumento con el objetivo de “Investigar la precepción y satisfacción de los estudiantes de enfermería con respecto a la simulación clínica como método de formación en habilidades técnicas en estudiantes de la licenciatura en enfermería de la Universidad Mesoamericana.

Tabla 1: Autores e instrumentos diseñados para evaluar la simulación clínica.

Autor	Instrumento
Rodríguez Higuera, (20	Evaluación Clínica Objetiva Estructurada El instrumento Encuesta de opinión sobre la prueba evaluativa ECOE_ Encuesta de percepción para e

Baptista et al. (2014)	Escala de Satisfacción con las Experiencias Clínicas Simuladas (ESECS)
Alconero-Camarero	Cuestionario Escala de Satisfacción con Simulación Clí
Centro de Médica de	Simula Evaluación del Debriefing para Simulación en Salud (El Boston) © Hoja de puntuaciones - Versión del estudiante (exten
	Escala de Evaluación del Debriefing para Simulación en Salud,
Bastías Vega (2019)	Escala de Evaluación del debriefing para Simulación en Salud
Vázquez Castillo (2021)	Adaptación de la Escala de Satisfacción en Simulación de

Nota: los cuestionarios analizados en su momento fueron adaptados a la población de acuerdo a la semántica del país.

Se diseña una batería de preguntas y/o afirmaciones derivadas del constructo descrito, con el propósito de medir la Percepción de la simulación clínica en la operatividad técnica aplicada a la formación del profesional de enfermería; el instrumento consta de 48 ítems, estará dirigido a estudiantes de la licenciatura de enfermería que se encuentren inscritas en semestres con práctica en laboratorio, Sánchez Sánchez & Mora (2021) plantea que se obtendrá la validación de coeficiente de validez de contenido (CVC) del cuestionario al efectuar el cálculo del puntaje obtenido, con los resultados se da forma a la interpretación del CVC, realizarla con la siguiente escala de valores:

1. Menor a 0.6 validez y concordancia inaceptables.

2. Igual o mayor de 0.6 y menor a 0.7, validez y concordancia deficientes.
3. Mayor que 0.71 y menor o igual que 0.8, validez y concordancia aceptables.
4. Mayor que 0.8 y menor o igual a 0.9, validez y concordancia buenas.
5. Mayor que 0.9, validez y concordancia excelentes

Para la validez de contenido del cuestionario se invita a participar a 6 jueces expertos, deberán contar con experiencia en docencia, investigación, laboral, juicio ético, perfil profesional en ciencias de la salud; contando con 1 Licenciada en enfermería con doctorado en educación, 2 licenciadas en enfermería con maestría en educación, 2 licenciadas en enfermería, 1 licenciado en psicología con doctorado en educación.

Posterior a la aceptación, se da a conocer las instrucciones del instrumento de simulación clínica, se informa del contenido, los indicadores de claridad, coherencia, escala y relevancia,

tabla 2; en escala (1 Inaceptable, 2 Deficiente, 3 Regular, 4 Bueno, 5 Excelente), se tendrá en cuenta los valores para el ítem correspondiente a cada fila y columna, se solicita anote las recomendaciones referentes a los ítems, tabla 3.

Tabla 1: Planilla de juicio de Expertos de Escobar y Cuervo (2008)

INDICADOR	ESCALA	CATEGORÍA
-----------	--------	-----------

Claridad (El ítem mide algo)	1. Inaceptable El ítem no es claro 2. Deficiente El ítem requiere modificaciones 3. Regular El ítem es bastante bueno 4. Bueno El ítem es bastante bueno 5. Excelente El ítem es excelente
Coherencia (El ítem es claro, no ambiguo)	1. Inaceptable El ítem no tiene relación lógica con la dimensión 2. Deficiente El ítem tiene poca relación con la dimensión 3. Regular El ítem tiene una relación moderada con la dimensión 4. Bueno El ítem tiene una buena relación con la dimensión 5. Excelente El ítem tiene una excelente relación con la dimensión
Escala (El ítem puede ser medido)	1. Inaceptable Los ítems no son suficientes para medir la dimensión 2. Deficiente Los ítems no son suficientes para medir la dimensión 3. Regular Los ítems son suficientes para medir la dimensión 4. Bueno Los ítems son suficientes para medir la dimensión 5. Excelente Los ítems son suficientes para medir la dimensión
Relevancia (El ítem es relevante para el estudio)	1. Inaceptable El ítem puede ser eliminado sin que se vea afectada la validez del estudio 2. Deficiente El ítem tiene alguna relevancia, pero otro ítem puede reemplazarlo 3. Regular El ítem es relativamente importante 4. Bueno El ítem es muy relevante y debe ser incluido 5. Excelente El ítem es muy relevante y debe ser incluido

Fuente: Galicia Alarcón et al., (2017) adaptado de Escobar y Cuervo (2008, p. 37)

Nota: Revisar los indicadores asignando la puntuación que considere a cada ítem de la categoría y calificación propuesta

Tabla 3: Recolección de datos para un proyecto de investigación.

Ítem	Indicador	1 (Inaceptable)	2 (Deficiente)	3 (Regular)	4 (Bueno)	5 (Excelente)
	Claridad					

	Cohere					
	Escala					
	Relativa					
Observa						

Nota: Por favor señale la escala de valores con que califica cada ítem, coloque una X en el indicador que corresponda a cada fila y columna. Anote las recomendaciones referentes a los ítems

Al concluir la evaluación del instrumento se obtiene el puntaje de los jueces expertos, se contabilizan en la matriz de validez para analizar el resultado, se obtiene un valor de la validez de 0.865, se considera un resultado bueno; se reestructuran 8 ítems mejorando la redacción, se agrega un ítem correspondiente al predebriefing recomendado por los jueces, dejando un total de 49 ítems para la aplicación final del instrumento.

Para la confiabilidad se calcula el Alpha de Cronbach mediante la consistencia interna, se procede a realizar el pilotaje con 10 estudiantes de la licenciatura de enfermería de la Universidad Mesoamericana de San Cristóbal de las Casas, se envía la liga del cuestionario en Google Forms, se da a conocer el consentimiento informado una vez aceptando se monitorea las respuestas en tiempo para que sean contestadas todas; posteriormente se realiza el concentrado del cuestionario en la matriz de confiabilidad para obtener la varianza, la suma de las varianzas y la varianza de los ítems en total, Coeficiente de confiabilidad del cuestionario Alpha de Cronbach de $\alpha=0.977$.

RESULTADOS

El instrumento Percepción de la simulación clínica en la operatividad técnica aplicada a la formación del profesional de enfermería se divide en 4 dimensiones: 1: percepción de la simulación clínica, 2: competencias de aprendizaje, 3: escenario de prácticas clínica, 4: seguridad procedimental; consta de 4 ítems de factores sociodemográficos, se presenta en la tabla 4 la

validación de coeficiente de validez de contenido, tabla 1, de acuerdo a (Pedrosa et al., 2014), (Sireci,1998a), se llevan a cabo dos formas de valorar la validez de contenido: el conocimiento de los jueces expertos y aplicación de fórmulas matemáticas específicas obtenidas en la conformación del instrumento.

Tabla 4. Validez de los factores sociodemográficos

Factores sociodemográficos						
Ítem	Suma	Mx	VC	P	Validez	Nivel de Validez
1	102	5.1	0.85	0.00032	0.84968	Bueno
2	87	4.35	0.725	0.00032	0.72468	Aceptable
3	110	5.5	0.9166667	0.00032	0.916346667	Excelente
4	88	4.4	0.7333333	0.00032	0.733013333	Aceptable

Nota: Los ítems se refieren a las características para este grupo de población en estudio, como es la edad, nivel académico, el género y la lengua materna, lo que permitirá situar la práctica de enfermería en un contexto confiable

para el aprendizaje, se obtiene la puntuación superior a 0.70 considerados aceptable, la puntuación de 0.80 es bueno, se hacen ajustes para determinar los rangos de edad, el semestre que cursa, en lengua materna se especifican las de habla en el territorio municipal.

Tabla 5. Dimensión 1: Percepción de la simulación clínica

Nivel de Validez en la Percepción de la simulación clínica						
Ítem	Suma	Mx	VC	P	Validez	Nivel de Validez
5	115	5.75	0.9583333	0.00032	0.958013333	Excelen
6	108	5.4	0.9	0.00032	0.89968	Bueno
7	94	4.7	0.7833333	0.00032	0.783013333	Aceptab
8	116	5.8	0.9666667	0.00032	0.966346667	Excelen
9	96	4.8	0.8	0.00032	0.79968	Aceptab
10	104	5.2	0.8666667	0.00032	0.866346667	Bueno
11	116	5.8	0.9666667	0.00032	0.966346667	Excelen
12	93	4.65	0.775	0.00032	0.77468	Aceptab
13	105	5.25	0.875	0.00032	0.87468	Bueno
14	96	4.8	0.8	0.00032	0.79968	Aceptab
15	100	5	0.8333333	0.00032	0.833013333	Bueno

Nota: Los ítem se conforman por identificar la representación de la simulación clínica en el ambiente de trabajo en los laboratorios de prácticas clínicas, hacer significativa la experiencia y relacionarla con el aprendizaje, se obtiene la puntuación superior a 0.70 considerados aceptable, la puntuación de 0.80 es bueno, se hacen ajustes de redacción para mejor claridad, coherencia y precisión de los ítem 9, 12 y 14.

El efecto de obtener el aprendizaje individual a través de la experiencia con simuladores clínicos contribuye a enriquecer las aptitudes profesionales, Puga Tejeda y Torres Herrera (2014) siguiendo esta línea sustentan que posterior a la Conferencia Mundial sobre Educación Superior de 1998, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, Ciencia y Cultura (UNESCO), solicitó a Édgar Morín expresara sus expectativas en la educación, mismo que hace referencia a los «saberes fundamentales» para un mejor futuro y sea sostenible. El aprendizaje en la educación superior define al profesional derivado de los conocimientos, habilidades y destrezas adquiridas. (García et al., 2010)

Tabla 6. Dimensión 2: Competencias de aprendizaje

Nivel de Validez en la Competencias de aprendizaje						
Ítem	Suma	Mx	VC	P	Validez	Nivel de Valid
16	109	5.45	0.9083333	0.00032	0.908013333	Bue no
17	108	5.4	0.9	0.00032	0.89968	Bue no

18	105	5.25	0.875	0.00032	0.87468	Bue no
19	92	4.6	0.7666667	0.00032	0.766346667	Ace ptab
20	96	4.8	0.8	0.00032	0.79968	Ace ptab
21	102	5.1	0.85	0.00032	0.84968	Bue no
22	92	4.6	0.7666667	0.00032	0.766346667	Ace ptab
23	112	5.6	0.9333333	0.00032	0.933013333	Exc elen
24	112	5.6	0.9333333	0.00032	0.933013333	Exc elen
25	112	5.6	0.9333333	0.00032	0.933013333	Exc elen
26	112	5.6	0.9333333	0.00032	0.933013333	Exc elen

Nota: Para las competencias es primordial el desarrollo de la capacidad analítica del alumno, contextualizar las ideas, en seguida resolver la problemática detectada en relación a los

conocimientos adquiridos; los ítems muestran una validez de aceptable a bueno y excelente sucesivamente, con puntuación superior a 0.70, 0.80 y 0.90, se hacen ajustes de redacción y acomodo para mejor claridad, coherencia y precisión de los ítem 15, 18, 21 y 22.

En el 2014, resaltamos con Puga Tejeda y Torres Herrera el significado de una competencia clínica profesional en la praxis de las Ciencias de la Salud, “la práctica clínica basada en el empleo juicioso del conocimiento médico y del razonamiento clínico, junto con habilidades técnicas y de comunicación, aplicados con actitudes positivas y valores, actuando así en beneficio del paciente de la comunidad a la

que pertenece”. (pág. 38). Por lo que al llevar a cabo la enseñanza con una metodología precisa en simulación clínica hay resultados positivos del alumno, maestro, tutor y para el paciente.

Tabla 7. Dimensión 3: Escenario de prácticas clínicas

Nivel de Validez en la Escenario de prácticas clínicas						
Ítem	Suma	Mx	VC	P	Validez	Nivel
27	89	4.45	0.7416667	0.00032	0.741346667	Aceptable
28	96	4.8	0.8	0.00032	0.79968	Aceptable
29	87	4.35	0.725	0.00032	0.72468	Aceptable
30	108	5.4	0.9	0.00032	0.89968	Buena
31	99	4.95	0.825	0.00032	0.82468	Buena
32	108	5.4	0.9	0.00032	0.89968	Buena
33	103	5.15	0.8583333	0.00032	0.858013333	Buena
34	111	5.55	0.925	0.00032	0.92468	Aceptable
35	107	5.35	0.8916667	0.00032	0.891346667	Buena
36	108	5.4	0.9	0.00032	0.89968	Buena
37	108	5.4	0.9	0.00032	0.89968	Buena
38	97	4.85	0.8083333	0.00032	0.808013333	Buena
39	108	5.4	0.9	0.00032	0.89968	Buena

Nota: En el escenario de la simulación clínica la representación del caso clínico se estructura con los recursos humanos, insumos materiales y tecnológicos, espacio físico

específico a la práctica que facilite al alumno desarrollar el aprendizaje, la puntuación obtenida de 0.70 como aceptable y puntuación de 0.80 es bueno, en el ítem 31 se modifica redacción para mejor claridad, se incrementa un el ítem 29.- Es necesaria una reunión informativa previa (el predebrieffing) para conocer las habilidades y conocimientos requeridos en el desarrollo del escenario clínico.

Un punto estratégico con el que se consigue la representación cercana a la realidad es con las simulaciones, Coro-Montanet et al. (2023) hace referencia a la fidelidad que es entendida como la exactitud con que se representa la realidad, esta fidelidad se le conoce como física, conceptual, emocional y experiencia, Hamstra et al. (2014) referenciando al modelo de Rudolph una persona se conecta con tres clases de fidelidad para percibir la realidad; en la percepción del alumno influye la ficción, un entorno seguro, el briefing trabajado, el conocimiento previo, las emociones, habilidades; se requiere de lograr una evaluación objetiva del realismo para contar con escenarios simulados. (Rudolph et al., 2014)

Tabla 8. Dimensión 4 Seguridad procedimental

Nivel de Validez en la Seguridad procedimental						
Íte m	Su ma	Mx	VC	P	Validez	Nivel de Validez
40	108	5.4	0.9	0.00032	0.89968	Bueno
41	104	5.2	0.8666667	0.00032	0.866346667	Bueno
42	116	5.8	0.9666667	0.00032	0.966346667	Ace ptab
43	110	5.5	0.9166667	0.00032	0.916346667	Ace ptab

44	116	5.8	0.9666667	0.00032	0.966346667	Ace ptab
45	105	5.25	0.875	0.00032	0.87468	Bueno
46	102	5.1	0.85	0.00032	0.84968	Bueno
47	112	5.6	0.9333333	0.00032	0.933013333	Ace ptab
48	102	5.1	0.85	0.00032	0.84968	Bueno

Nota: En esta dimensión la responsabilidad del profesional de enfermería cuida de que la ejecución de los cuidados al usuario y comunidad sean de la más alta calidad y minimice los riesgos en la praxis profesional, los ítems alcanzan el nivel de validez bueno y aceptable, con una puntuación superior a 0.80 a 0.90; se efectúa movilización de los ítems de acuerdo a la propuesta de los jueces expertos a la Dimensión 2 competencia de aprendizaje: ítems 42.- El entrenamiento con la simulación clínica mejora la calidad de la atención del paciente en relación a la pericia del estudiante y el 48.- En el entrenamiento escénico de la simulación desarrollo la concientización ética de la asistencia de enfermería. Dimensión 3 de escenario de prácticas clínicas: los ítems 38.- La interrelación que efectúo con el simulador me ayudo a mejorar la competencia clínica, 45.- La distribución de las estaciones en el área de laboratorio facilita el desarrollo de la práctica clínica

Estamos inmersos en acciones directas a la atención de salud de usuarios que requieren de una atención digna y de calidad, por lo que la seguridad en el entorno del cuidado convergen con las políticas de salud y los sistemas organizacionales creados para este fin, (Dalla Nora & Roque Junges, 2021, pág. 311) enfatiza en que el trabajo relacionado con los principios éticos de los profesionistas son

indispensables para obtener resultados favorables en la seguridad del paciente.

Tabla 9. Coeficiente de confiabilidad del cuestionario

DIMENSIONES	Ítems																	
1: Percepción de la simulación clínica	Ítems	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15						
	Varianzas	0.90	0.24	0.61	1.00	0.61	0.50	0.80	0.50	0.20	0.24	0.24						
2: Competencias de aprendizaje	Ítems	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26						
	Varianzas	0.20	0.20	0.20	0.20	0.20	0.20	0.80	0.60	1.00	0.56	0.61						
3: Escenario	Ítems	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39				
	Varianzas	0.80	0.80	0.90	0.80	0.60	0.70	0.40	0.60	1.00	0.89	0.56	0.60	1.04				
4: Seguridad procedimental	Ítems	40	41	42	43	44	45	46	47	48	49							
	Varianzas	1.40	0.60	1.00	0.60	0.40	0.40	0.60	0.40	0.80	1.60							
SUMA		27.950																
VARIANZ		617.850																

Nota: se presentan las varianzas como resultado del pilotaje efectuado en relación a los ítems y las dimensiones propuestas.

Tabla 10: Resultados de la varianza y coeficiente de confiabilidad del cuestionario

α:	Coeficiente de confiabilidad del cuestionario	0.976
$\alpha = \frac{K}{K-1} \left[1 - \frac{\sum S_i^2}{S_T^2} \right]$		
k:	Número de ítems del instrumento	45
$\sum_i^k = 1S_i^2 :$	Sumatoria de las varianzas de los ítems.	27.950
S_T^2	Varianza total del instrumento.	617.850

Nota: Resultados de la prueba pilotaje que se obtuvo para medir la confiabilidad con una muestra no probabilística, por conveniencia con 10 alumnos de la licenciatura en enfermería.

En la aplicación del instrumento de la prueba piloto la sumatoria de la varianza es de 27.950, con un 45 ítem,

originando como resultado final 617.850; por lo que el alpha de cronbach nos deja una excelente confiabilidad dentro del rango establecido en el método de Hernández Nieto (2011) de α : 0.976.

Conclusiones

La revisión de la información efectuada y que sustenta la presente investigación, corrobora que para cumplir con estándares de competencia en los niveles de atención en el cuidado de enfermería, la simulación clínica es una estrategia que permite consolidar el aprendizaje en el estudiante y mejorar la metodología de enseñanza del docente que lo practica, incluir en el plan curricular de la formación de profesionales de enfermería es garantizar que la intervención de los formadores de recursos humanos en salud estarán a la vanguardia de las demandas locales, nacionales e internacionales.

Bibliografía

- Alconero-Camarero, A. R., Romero, A. G., Sarabia-Cobo, C., & Arce, A. M. (2016). "Clinical Simulation as a learning tool in Undergraduate Nursing: Validation of a questionnaire". *Nurse Education Today*, 39, 128-134. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2016.01.027>
- Altamirano, B. D., Ortega, M. G., Serrano, M., González, G. G., & Villanueva, Y. J. O. (2021). Estrategia de aprendizaje digital basado en la simulación clínica para la práctica docente en enfermería. *Dilemas contemporáneos: educación, política y valores*, 9, spe1. <https://doi.org/10.46377/dilemas.v9i.2928>
- Amaro-López, L., Hernández-González, P., Hernández-Blas, A. M. G., & Hernández-Arzola, L. L. I. (2019). La simulación clínica en la adquisición de conocimientos en estudiantes de la Licenciatura de Enfermería. *Enfermería Universitaria*. <https://doi.org/10.22201/eneo.23958421e.2019.4.543>
- Arancibia, A., Paredes, P., Salibe, S., & Alfaro, M. (2020). Propiedades psicométricas de la versión en español de un cuestionario para evaluar la simulación clínica en titulaciones de ciencias de la Salud. *Enfermería Clínica*. <https://doi.org/10.1016/j.enfeli.2020.08.003>
- Araya, Á. A., López-Espinoza, M. Á., Medina, V. C., Palma, J. F., Lara, A. F., & Parra, N. V. (2017). VALIDACIÓN DE LA ENCUESTA DE CALIDAD Y SATISFACCIÓN DE SIMULACIÓN CLÍNICA EN ESTUDIANTES DE ENFERMERÍA. *Ciencia y enfermería*, 23(2), 133-145. <https://doi.org/10.4067/s0717-95532017000200133>
- Baptista, R. C. N., Martins, J. C. A., Pereira, F., & Mazzo, A. (2014). Students' satisfaction with simulated clinical experiences: validation of an assessment scale. *Revista Latino- americana De Enfermagem*, 22(5), 709-715. <https://doi.org/10.1590/0104-1169.3295.2471>
- Bastías Vega, N. (2019). Prácticas pedagógicas en el debriefing y su relación con la satisfacción y autoconfianza en estudiantes de enfermería [Tesis Maestría]. Universidad de Concepción, Chile.
- Coro-Montanet, G., Oliva-Fernández, O., Sánchez-Ituarte, J., & Pardo-Monedero, M. J. (2023b). Nuevo concepto y herramienta para evaluar objetivamente el realismo en simulación clínica. *Revista latinoamericana de simulación clínica*, 5(1), 30-37. <https://doi.org/10.35366/110987>

Dalla Nora, C. R., & Roque Junges, J. (2021). Segurança do paciente e aspectos éticos: revisão de escopo. *Revista Bioética*, 29(2), 304-316. <https://doi.org/10.1590/1983-80422021292468>

Debriefing Assessment for Simulation in Healthcare (DASH) Student Version, Long Form. (2011). Center for Medical Simulation. <https://harvardmedsim.org>.

Díaz-Guio, D. A., & Ferrero, F. (2021). Educación basada en simulación: polemizando bases teóricas de la formación docente. *Revista Latinoamericana de Simulación Clínica*, 3(1), 35-39. <https://doi.org/10.35366/99867>

Durá Ros, M. J. (2013). La simulación clínica como metodología de aprendizaje y adquisición de competencias en enfermería [Doctorado]. Universidad Complutense de Madrid.

Durán Fontes, L. R. (2013, 2 septiembre). *NORMA Oficial Mexicana NOM-019-SSA3-2013, Para la práctica de enfermería en el Sistema Nacional de Salud*. Diario Oficial de la Federación. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5312523&fecha=02/09/2013#gsc.tab=0

El contexto global de la educación superior. (2018). En A. Saavedra (Ed.), *Visión y acción 2030. Propuesta de la ANUIES para renovar la educación superior en México* (Vol. 1, pp. 21- 32). Mario Saavedra García.

Escobar Pérez, Jazmine y Cuervo Martínez, Ángela. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en Medición*, vol. 6, núm. 1, pp. 27-36. Recuperado de http://www.humanas.unal.edu.co/psicometria/files/7113/8574/5708/Articulo3_Juicio_de_expertos_27-36.pdf.

Evaluación del Debriefing para Simulación en Salud (EDSS) Hoja de puntuaciones - Versión del estudiante (extendida). (2019). Centro de Simulación Médica. <https://harvardmedsim.org/wp-content/uploads/2019/05/EDSS-VE-extendida.pdf>

Ferrero, F. (2018). ¿Puede la simulación clínica contribuir al aprendizaje significativo de competencias educativas? Una aproximación constructivista. *Rev Fac Med UNAM, Supl: 1*, S1.

Galicia Alarcón, L. A., Balderrama Trápaga, J. A., & Edel Navarro, R. (2017). Content validity by Experts judgment: Proposal for a virtual tool. *Apertura*, 9(2), 42-53. <https://doi.org/10.32870/ap.v9n2.993>

García García, J. A.; González Martínez, J. F.; Estrada Aguilar, L.y Uriega González Plata, S. (2010). Educación médica basada en competencias. *Rev Med Hosp Gen Mex*, vol.

LXXIII, n° 1, pp. 57-69, Enero - Marzo

Hernández Nieto, R. (2011). Instrumentos de recolección de datos en ciencias sociales y ciencias biomédicas: Validez y Confiabilidad. Diseño y Construcción. Normas y Formatos (Vol. 1). Createspace Independent Publishing Platform.

Hamstra SJ, Brydges R, Hatala R, Zendejas B, Cook DA. Reconsidering fidelity in simulation- based training. *Acad Med.* 2014; 89 (3): 387-392.

Herrera, A. (1998). Notas sobre Psicometría. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Kim, M., & Kim, S. (2017). Debriefing practices in Simulation-Based Nursing Education in South Korea. *Clinical Simulation in Nursing*, 13(5), 201-209. <https://doi.org/10.1016/j.ecns.2017.01.008>

López, M. (2023). Diseño de un plan de capacitación a través de un DNC. Análisis de una Institución de Nivel Media Superior. *Revista Latinoamericana de Investigacion Educativa*, 2(1), e-ISSN: 2594-1615.

Martínez Ramírez, J. L. (2018). El proceso de elaboración y validación de un instrumento de medición documental. *Revista Anual Acción y Reflexión Educativa*, 44, 50-63.

Page-Cutrrara, K. (2015). Prebriefing in Nursing Simulation: A Concept analysis. *Clinical Simulation in Nursing*, 11(7), 335-340. <https://doi.org/10.1016/j.ecns.2015.05.001>

Palma-Guerra, C., Cifuentes-Leal, M. J., Espoz-Lara, P., Vega-Retamal, C., & Jaramillo-Larson,

M. D. (2020). Relación entre formación docente en metodología de simulación clínica y satisfacción usuaria en estudiantes de pregrado de carreras de salud. *Revista latinoamericana de simulación clínica*, 2(3), 131-138. <https://doi.org/10.35366/97902>

Pedrosa, I., Suárez-Álvarez, J., & Cueto, E. G. (2014). Evidencias sobre la validez de contenido: Avances teóricos y métodos para su estimación [Content Validity Evidences: Theoretical Advances and Estimation Methods]. *Acción Psicológica*, 10(2), 3. <https://doi.org/10.5944/ap.10.2.11820>

Piña-Jiménez, I., & Amador-Aguilar, R. (2015). La enseñanza de la enfermería con simuladores, consideraciones teórico-pedagógicas para perfilar un modelo didáctico. *Enfermería Universitaria*. <https://doi.org/10.1016/j.reu.2015.04.007>

Pretty, M. I., Moreno, R., González, M. C., Díaz, A. E., & Osorio, L. F. (2019). SIMULACIÓN CLÍNICA: OPINIÓN DE ESTUDIANTES DE ENFERMERÍA, UNIVERSIDAD

AUTÓNOMA DE CHILE, TEMUCO. *Enfermería: Cuidados Humanizados*. <https://doi.org/10.22235/ech.v8i2.1845>

Puga Tejeda, M. Á., & Torres Herrera, C. I. (2014). Perspectiva Andragógica de la Simulación Clínica. *Revista Ciencia UNEMI*, 7(12), E-ISSN: 2528-7737.

Rodríguez Higuera, E. (2013). Diseño de una prueba evaluativa de competencias para el laboratorio de simulación de enfermería [Doctoral]. Universidad Internacional de Catalunya.

Román Cereto, M. (2017). Validación de escalas para la evaluación del aprendizaje clínico basado en simulación en el grado de enfermería [Doctorado]. Universidad de Málaga.

Rudolph, J. W., Raemer, D. B., & Simon, R. I. (2014). Establishing a safe container for learning in simulation. *Simulation in healthcare : journal of the Society for Simulation in Healthcare*, 9(6), 339-349. <https://doi.org/10.1097/sih.0000000000000047>

Sánchez Sánchez, R., & Mora, C. (2021). El tema de validez de contenido en la educación y la propuesta de Hernández-Nieto. *Latin-American Physics Education Network*, 15(3), ISSN 1870-9095.

Sanhueza Lesperguer, E. del tránsito, & Otondo Briceño, M. (2020). Metodologías activas en Educación Superior para mejorar los procesos de aprendizaje en estudiantado de enfermería. *Index Enfermería*, 29(4), Epub 01-Nov-2021.

Soriano Rodríguez, A. M. (2015). Diseño y validación de instrumentos de medición. *Revista Diálogos*, 14(8), UDB. <http://hdl.handle.net/10972/2105>

Vázquez Castillo, M. (2021). Adaptación de la Escala de Satisfacción en Simulación de Alta Fidelidad en estudiantes de enfermería [Protocolo de tesis Maestría en Enfermería]. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

Visión y acción 2030. Propuesta de la ANUIES para renovar la educación superior en México. (2018). Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior Al servicio y fortalecimiento de la educación superior. <http://www.anuies.mx/>

Alerta de los posibles riesgos por Covid-19, a través de las representaciones sociales de los estudiantes de Educación Secundaria. Para evitar la exclusión en la convivencia y la participación social.

María Guadalupe Villegas Tapia
Universidad Pedagógica Nacional

Nanci Villegas Tapia
Normal No. 3 de Nezahualcóyotl

Resumen

El objeto de estudio de esta investigación se refiere a los riesgos a los que se enfrentarán los sujetos que vivenciaron el fenómeno de la pandemia de Covid-19, abordado desde la perspectiva teórica metodológica de las representaciones sociales de Serge Moscovici y los planteamiento de la sociedad de riesgo de Ulrich Beck. La OMS en mayo de 2023 declara el fin a la emergencia sanitaria global por COVID-19. Pero, desde las representaciones de los estudiantes de educación secundaria esta no ha llegado a su fin, porque vislumbran: _El riesgo de padecer las secuelas que provocó el virus y las circunstancias del encierro, _El riesgo de sentir que la vida se desborona por la pérdida de rituales, _El

subempleo, _Riesgo por la pérdida de las habilidades sociales para emprender el trabajo cooperativo, _ Vivir en una sociedad que no logra recuperar los acontecimientos como posibilidades de aprendizaje y transformación, _Riesgo en la pérdida de la formación de la calidad estética, por convivir en espacios escolares con un deterioro físico. Sin lugar a dudas estos riesgos ocasionan y seguirán ocasionando desigualdad social y exclusión de las personas en sus espacios de convivencia y participación social. Por tanto se requiere en esta sociedad del riesgo, legitimar la autocrítica en las profesiones, la ciencia, la economía y la política. Para que desde sus espacios plurales, prevean los riesgos que se podrían ocasionar con su decisiones y actuaciones: “Esa institucionalización de la autocrítica es tan importante porque en

muchos campos no es posible conocer los riesgos ni las vías alternativas para evitarlos sin el concurso de know-how (saber hacer o conocimiento de cómo saber hacer algo)”. (Beck, 2002:289). De lo contrario la desigualdad social continuará y se incrementará en los diversos sectores de participación social.

Palabras clave: representaciones sociales, educación secundaria, riesgos, desigualdad social, autocrítica, inclusión, bienestar social.

Introducción

Hay pocos aspectos de la naturaleza que no se hayan visto influidos por la intervención humana. El surgimiento del virus Sars-Cov-2 es un ejemplo de riesgo manufacturado, producto del impacto del conocimiento creciente que el

hombre ejerce sobre el mundo. Como lo ha planteado Beck, los riesgos son una parte indisoluble de la nueva modernidad reflexiva, pero estos se cubren tras el velo del progreso o se usan en beneficio de quien tiene el poder: “La economía y la ciencia, etc., ya no pueden por más tiempo fingir que no hacen lo que hacen: transformar las condiciones de la vida social, es decir hacen política con sus medios”. (Beck, 2002:288).

Porque conocen los riesgos de sus intervenciones, pero los ocultan, los minimizan o los utilizan a su favor, empleando miles de excusas; se hace necesario desenmascarar los privilegios acumulados que se esconden tras el cliché del progreso. La pandemia reveló que este intento de controlar el futuro se ha vuelto contra nosotros, forzándonos a buscar formas diferentes de ligarlo a la incertidumbre, que siempre nos deja a lo zozobra de lo que vendrá.

La presente investigación pretende contribuir a poner un alerta y dar cuenta de que no basta con controlar una pandemia, en primera, hay que ir a las raíces de su origen, develar como es que la intervención humana fue creando el caldo de cultivo que le diera vida al virus Sars-cov-2, porque sin lugar a dudas ha sido nuestra forma de relacionarnos con el medio ambiente, quien potencializó este riesgo inimaginable. En segunda, no basta con la supuesta inmunidad de la población, si bien, está era urgente para la sobrevivencia, aún quedan muchos riesgos colaterales que atender. Es por eso, que esta investigación recupera desde las voces de los estudiantes que cursan la educación secundaria los riesgos potenciales que vislumbran desde sus vivencias durante el periodo de aislamiento social por la pandemia de Covid-19 y su incorporación a las

clases presenciales; como una ventana que posibilite ver más allá del regreso a la supuesta “normalidad”, como si no les hubiera pasado nada, porque esta forma de pensar puede provocar aún más exclusión de estas generaciones en su convivencia y participación social.

La investigación se planteó la siguiente **pregunta de investigación** ¿Cuáles son los riesgos que se identifican a través de las representaciones sociales que construyeron los estudiantes respecto del Covid-19 en el periodo de aislamiento social y regreso a clases presenciales?, para lo cual se efectuó un acercamiento al objeto de estudio bajo un enfoque “procesual” según Banchs (2000), o “complejo” como lo nombra Jodelet, porque: “Las representaciones sociales son abordadas a la vez como el producto y el proceso de una actividad de apropiación de la realidad exterior al pensamiento y de elaboración psicológica y social de esa realidad”. (Jodelet, 1989:37).

El objetivo de la investigación consistió en: Conocer los riesgos latentes que se vislumbran a partir de las experiencias compartidas de los estudiantes de educación secundaria que vivenciaron la pandemia de Covid-19 y el regreso a clases presenciales; así a partir de sus representaciones sociales, contribuir al conocimiento de nuevo sentido común y de sentido común. Siguiendo el **supuesto de investigación**: En el que se afirma que el desarrollo industrial mundial está provocando estragos en el planeta y fuera de este, resultando difícil predecir los cambios futuros que vendrán y los peligros de sus secuelas, por lo que el acercamiento a las voces de los actores nos pueden alertar de dichos riesgos. Asumiendo que: “el riesgo se refiere a peligros que se analizan activamente en relación a posibilidades futuras”. (Giddens, 2000:35). Alertan en que

en esta época, quien tiene el poder, los riesgos los utiliza a su favor, ocultándolos, minimizándolos y hasta impulsándolos. **Las técnicas utilizadas** fueron: entrevistas, encuestas y narrativas, instrumentos que se aplicaron al **universo de estudio** de 94 estudiantes que cursan la educación secundaria, abarcando: Ciudad de México, Estado de México, Guadalajara, Puebla, Nuevo León, Michoacán y Veracruz.

Desarrollo

Esta investigación siguió la perspectiva teórico-metodológica de las representaciones sociales, creada en Francia por Serge Moscovici con su tesis doctoral *El psicoanálisis su imagen y su*

público, en donde plantea que: “Las representaciones sociales son “conjuntos dinámicos, su característica es la producción de comportamientos y de relaciones con el medio, es una acción que modifica a ambos”. (Moscovici, 1979:33). Para Martín Mora: “Esta propuesta teórica esboza un planteamiento metodológico interesante y renovador dentro del análisis del sentido común y de lo cotidiano, podrá valorarse como una explicación útil en el estudio de la construcción social de la realidad”. (Mora, 2002:1). La perspectiva fue útil para recuperar las voces de los estudiantes, acercarse a los saberes de conocimiento hecho a mano respecto del aislamiento social por la pandemia de Covid-19 y su regreso a clases presenciales.

Teniendo presente que en la construcción de representaciones sociales “el mundo mental y real se hace siempre otro y queda un poco el mismo: lo extraño penetra en la fisura de lo familiar y lo familiar fisura lo extraño”, (Moscovici, 1979:41). Fue en esta resignificación de las

diversas realidades compartidas, lo que posibilitó identificar los riesgos latentes, en busca de lo que ha planteado Ulrich Beck (2002) en su obra *La sociedad del riesgo*, para comprender como es que en nuestra sociedad actual, el riesgo se esconde, se oculta, se minimiza y se le usa, en aras del progreso. Por lo que con la presente investigación se pretende develar los riesgos latentes, con la intención de evitar la desigualdad social, los procesos de exclusión educativa en la participación social tanto en la convivencia como del campo laboral.

1. Representaciones Sociales identificadas:

1. Respecto a: “Sus vivencias durante el periodo de aislamiento social”. Se exploró su sentir estando en aislamiento social, a qué dedicaban la mayor parte de su tiempo y si tenían con quien platicar. Las representaciones sociales que construyeron los jóvenes fueron muy diversas y ricas, como se da cuenta a continuación: _Percibieron que no aprendieron nada durante el periodo de pandemia, _Que adquirieron problemas de salud físicos, alimenticios, socioemocionales, psicológicos y psiquiátricos, por: (miedo constante, miedo a perder a los abuelos, insomnio, cambio de personalidad y autolesionarse, aislarse y recluirse en sí mismos, problemas de la vista). _Violencia familiar, _Problemas por estar expuestos a información negativa a través de los medios de comunicación (Doomscrolling), _ Dificultades para retomar la socialización secundaria por haber estado en soledad, _ Daño a la economía familiar, _Pérdida de estabilidad en su identidad por la ausencia de rituales, y _ La sensación de no haber vivido.

2. En lo que concierne a la: “Percepción de los estudiantes de sus instituciones y las prácticas escolares en este regreso a clases presenciales”.

Se indagó respecto a cómo fue su regreso a clases presenciales, si encontraron algo distinto en la forma como les imparten las clases,

si han trabajado en equipo y si les han permitido espacios para socializar. Se representan a sus instituciones y prácticas escolares en su regreso a clases presenciales como: _ Lugares en los que no se crean espacios de interacción para construir y compartir el conocimiento (adiós al trabajo en equipo), _ lugares donde se reducen las opciones educativas a lo presencial, _Prácticas obsoletas que se resisten al cambio, donde se reproduce un modelo de enseñanza que propicia la mecanización del conocimiento y no la comprensión y _Donde encuentran dificultades porque perdieron las rutinas de trabajo para la enseñanza tradicional.

3. En cuanto a sus: “Expectativas y realidades del regreso a las aulas”.

Se exploró, cómo esperaban encontrar su escuela y salón de clases, cómo consideran que deberían ser los maestros en este regreso a clases presenciales y cómo les enseñan ahora. Cuyas representaciones sociales son las siguientes: _Encontrar maestros intransigentes, _Regresar a las clases tradicionales, _ Llegar a un ambiente físico deteriorado y _A una escuela sin condiciones para una educación híbrida.

2. Riesgos latentes.

A partir de dichas representaciones sociales ha sido posible conocer los riesgos latentes que se pueden vislumbrar en las siguientes dimensiones.

1. El riesgo a tener una generación de sujetos enfermos, que puedan vivir procesos de exclusión en la convivencia y la participación social.

Las posibles consecuencias en la salud de los jóvenes que vivieron el aislamiento social y el regreso a clases presenciales son muy diversas, como dieron cuenta a través de sus

representaciones sociales. Riesgos que potencializan la desigualdad social, la exclusión en la convivencia y en la participación social por las secuelas de sus enfermedades, en un sistema de salud decadente y que no impulsa la salud preventiva, valga la siguiente comparación: “La proporción de la recaudación impositiva con respecto al PIB en Dinamarca en 2020 fue 47.1 por ciento; en México la proporción ese mismo año fue 17.8 por ciento de acuerdo con los datos de la OCDE. Las diferencias en capacidad de financiamiento de un sistema universal de salud son evidentemente relevantes”. (Bendesky en “La Jornada”, 2023:1). Escuchemos las voces compartidas de los estudiantes:

- Un miedo contante al contagio y a la muerte: “Tengo que decirte que sí me sentía preocupada por mi familia tenía miedo que alguien le pasara algo porque vivimos una situación muy complicada cuando un tío de mi papa murió de COVID a mi familia le afectó esto demasiado”. (32, Alcaldía Cuauhtémoc, Ciudad de México).
- Riesgos por apartarse y recluirse en sí mismos, por violencia familiar, por al insomnio, cambio de personalidad y la autolesión: “Trastornos del sueño ya que se alteraron mis horarios que llevaba anteriormente, pero por otra parte también se vivía un ambiente en mi casa de estrés”. (27, Camerino Z. Mendoza, Veracruz) y “A veces me daba ansiedad, cuando estaba solo en casa y me arrancaba mi cabello”. (9, Alcaldía Cuauhtémoc, Ciudad de México).

- Riesgos por las dificultades para volver a socializar después de haber estado en soledad. “Mi único círculo social era mi familia, opté, por no hablar con nadie, me alejé de mis amigos, sólo estaba en mi cuarto sin nada que hacer”. (34, Alcaldía, Tláhuac, Ciudad de México).
- Riesgos por el impacto por absorber noticias negativas difundidas por los medios de comunicación (Doomscrolling), “Mi mamá y papá siempre deseaban ver las noticias y para mi hermana y para mí eran notas que deprimían el escuchar tanta gente en hospitales y defunciones,”. (29, Alcaldía Gustavo A. Madero, Ciudad de México)
- Riesgos por los trastornos alimenticios, “Me sentía como ansioso aburrido porque casi no hacía nada, hasta subí de peso porque sólo comía, jugaba video juegos y dormía.”. (31, Alcaldía Cuauhtémoc, Ciudad de México)
- Riesgos por afectaciones a la vista, “Forzar la vista por que estaba mucho tiempo en el celular en las clases y por la tarde lo ocupaba como diversión”. (25, Camerino Z. Mendoza, Veracruz)

2. El riesgo del aumento en la población que estará en el subempleo.

Los jóvenes tuvieron que hacer frente a las carencias económicas que sufrió la familia, “mi experiencia durante la pandemia fue triste porque no teníamos dinero”. (13, Gustavo A. Madero, Ciudad de México), algunos otros tuvieron que dejar la escuela engrosando las filas de quien se

dedicará al subempleo como lo planteó la Encuesta para la Medición del Impacto COVID-19 en la Educación (ECOVIED) 2020” del INEGI: “Mientras que para la población que refiere no haberse inscrito por falta de recursos para la edad de 13 a 15 años se tiene el 1.1%” (p.14). Esto beneficia a la actual sociedad del riesgo que intenta generalizar el desempleo paradójicamente con sus ventajas y desventajas “los trabajadores cambian una parte de la libertad en el trabajo por nuevos vínculos e inseguridades materiales”. (Beck, 2002:180) porque las consecuencias y los riesgos del subempleo no resultan perceptibles para las prácticas y la conciencia política.

3. Sujetos cuya vida se desborona ya que sus rituales se vieron interrumpidos y sin estos pierden la estabilidad y cohesión, por lo que surge en ellos la sensación de no haber vivido.

Algunos jóvenes lamentan no haber vivido el ritual de ingreso o egreso de sus instituciones. Luna y Larralde (2007), informan respecto de cómo el egreso o la obtención de un título académico, confiere a los estudiantes nuevas posiciones en el rol social dentro de su contexto ofreciéndole la certeza de lo que el grupo, la institución, la sociedad, espera de él, este transito está asociado a una serie de ritos, actos litúrgicos y entrega

colectiva de símbolos. “También estuve preocupado, triste, enojado ya que no pude tener mi fiesta de graduación y ver que era una etapa muy importante en mi vida estudiantil ya que iba a pasar a la preparatoria”. (27, Camerino Z. Mendoza, Veracruz) Además consideran que el Covid-19 les quitó parte de su vida, “la pandemia me quitó

casi toda la secundaria y ahora que regresamos a presencial ya estoy en tercero”. (23, Guadalupe, Nuevo León).

4. Riesgo del impacto social de sujetos con dificultades para emprender trabajo cooperativo.

El regreso a clases presenciales, fue un “adiós al trabajo en equipo en las aulas” por respetar la sana distancia, en un momento histórico en que los jóvenes requerían espacios de socialización, por lo que las habilidades como escuchar al otro, la toma de acuerdos y el construir conocimiento entre pares no se vieron fortalecidas, como se da cuenta con la siguiente expresión representativa: “Pues más que nada hemos trabajado individualmente, porque mis maestros piensan que, pues es algo peligroso, que nos podemos contagiar”. (25, Morelia, Michoacán). Algunos jóvenes expresaron su miedo a volver a socializar con sus compañeros, según ellos habían perdido esas habilidades para relacionarse durante el aislamiento social, sin duda esto constituye un gran riesgo, porque cada que trabajan juntos, que se integran: “Los equipos de esta índole persiguen una doble finalidad: aprender los contenidos escolares y aprender a trabajar en equipo, como un contenido escolar más”. (Pujolàs, 2008:1).

5. Riesgos por la falta del desarrollo de habilidades para recuperar los acontecimientos como posibilidades de aprendizaje y transformación

Las políticas educativas y los profesores no emplearon el fenómeno de la pandemia como un acontecimiento de aprendizaje, ya que cuando trabajaron virtualmente durante el aislamiento social, se optó por el “Aprende en casa”, y esta

no fue la mejor decisión desde el punto de vista de los jóvenes; porque sentían que no estaban aprendiendo. Cuando regresan a las clases presenciales no se impulsó el trabajo en equipo para resarcir la falta de socialización, ni se buscó apartarse de prácticas tradicionales, autoritarias, tampoco se impulsó la tan nombrada educación

híbrida. Mientras los jóvenes no vivan experiencias de aprendizaje en las aulas que los vinculen con su comunidad, que sean parte de sus prácticas cotidianas, no encontrarán el sentido a los contenidos, por eso, la propuesta educativa impulsada en México, bajo el nombre de la “Nueva Escuela Mexicana” considera a: “La comunidad como el espacio social, cultural, político, productivo y simbólico en el que se inscribe la escuela, como el núcleo de las relaciones pedagógicas, así como de los procesos de enseñanza y aprendizaje”. (SEP, Plan de estudios de la educación básica 2022:73). Porque esta propuesta de “La Nueva Escuela Mexicana” que pone en el centro a la comunidad y sus problemas sociales, posibilita la formación de un sujeto que incida en la transformación de las diversas realidades existentes. Pero no ha sido así, los riesgos que intuyen los estudiantes es que: “todo sigue igual”, porque no somos capaces de extremecernos ante los acontecimientos, tememos al cambio y seguimos reproduciendo lo ya existente y que beneficia al sistema capitalista. Riesgos que se plasman en las siguientes representaciones sociales:

- **No hay cambios porque “Casi todo sigue igual”.** Porque existe una resistencia al cambio: en lugar de impulsar el trabajo cooperativo a través de la integración de equipos se privilegia el trabajo individual: “Pienso que en la forma de dar clase pues

para mi siguieron igual, trabajamos de manera individual y si queda tiempo podemos platicar". (4, Benito Juárez, *Ciudad de México*).

- **En lugar del diálogo y la toma de acuerdos se realiza una labor docente donde predomina el autoritarismo:** "Todo sigue igual en la forma de dar clases presenciales, los profesores son muy estrictos y siempre creen que tienen la razón". (6, Alcaldía Tlalpan. *Ciudad de México*).
- **Se enfrentan a profesores que prefieren la mecanización del contenido programático a la comprensión.** Los estudiantes esperaban que los profesores evitaran la mecanización, que fueran: más comprensivos, dinámicos, humanos, responsables, más dispuestos hacia los estudiantes y sus aprendizajes, pero no fue así: "Ahora nos enseñan pues, como siempre, igual que antes, hacen dictado y nos ponen a resolver los libros de texto". (23, Guadalupe, Nuevo León) y—"Los

maestros deberían ser pues más considerados, con tiempo para aclarar dudas, actualmente los maestros no se prestan a explicarnos las cosas, ellos creen que el dejar trabajos ayudan a que nosotros sepamos o entendamos, pero, ¡no! necesitamos que nos expliquen". (28, Alcaldía Gustavo A. Madero, *Ciudad de México*).

Por otra parte cuando aluden a la comprensión, no lo hacen sólo en la búsqueda de la comprensión de los contenidos, sino también en que sean sensibles a los estragos

de la pandemia, por ejemplo: entiendan a los estudiantes cuando por la falta de recursos económicos no pueden llevar los materiales que les solicitan, también que en este regreso a clases presenciales les es difícil volver a las rutinas escolares: “Siento que es necesario darnos cómo un tiempesito, si pues para acostumbrarnos otra vez a que nos estén dictando, a tener que copiar.”. (21, Municipio de Tecámac, Estado de México).

- **Sin una educación híbrida que recupere los saberes desarrollados por los estudiantes al emplear las tecnologías como un recurso de aprendizaje.** Genera exclusión escolar, la tan mencionada educación híbrida no se hizo realidad a pesar de las ventajas que puede ofrecer: “Pero se acostumbró uno a tener las clases en línea, no ocupando tanto cuaderno, la herramienta principal fue la computadora, tableta, nos hicieron darle una importancia a la tecnología con responsabilidad”. (30, Alcaldía Iztacalco, CDMX) y ahora se impulsa el olvido de esos saberes. Así que la imagen de su aula con: “Aparatos electrónicos, computadoras, pantallas para transmitir las clases en tiempo real a los compañeros que se quedaron en casa, se desvanece, porque la realidad no fue así. (13, Gustavo A. Madero, *Ciudad de México*), claro que la realidad no coincidió con sus deseos. Se continúa con la idea obstinada de creer que sólo se aprende estando en las aulas, sólo en la modalidad presencial; tal vez ha llegado el tiempo de ofrecerles a los estudiantes otras alternativas como el derecho de las clases híbridas: “Un modelo híbrido educativo significa que se combina una parte presencial

con una parte a distancia, en línea. Se combinan situaciones cara a cara con actividades en

las que el participante puede entrar a un aula virtual y desarrollar en el momento que lo desee, no en un horario fijo”. (Castillo, 2021:2).

6. El riesgo de la pérdida de la formación de la calidad estética debido las condiciones de deterioro de las instituciones educativas, que además influye en la desvalorización del sujeto.

- Los estudiantes esperaban encontrar su escuela y aulas, limpias, con todas las medidas de seguridad sanitaria, adaptadas con equipos tecnológicos para la educación híbrida. Pero esto no fue así, como se expresa a continuación: “Esperaba encontrar mi salón limpio y arreglado, pero sólo había bancas y un escritorio y el pizarrón era feo y se veía muy triste el salón”. (11, Ecatepec de Morelos, Estado de México) y “Ya que todo estaba lleno de polvo, sucio, la verdad me dio tristeza ver la escuela en un estado deplorable”. 28, Alcaldía Gustavo A. Madero, *Ciudad de México*).
- Lo estético también tiene que ver con el ambiente de paz en los espacios familiares, lamentablemente se develó que existe violencia, afectando la inclusión, convivencia pacífica en equidad y justicia, un ejemplo: el privilegio hacia el género masculino, por lo que a la mujer se le incrementó el trabajo: “Pero por otra parte también se vivía un ambiente en mi casa de estrés ya que mi mamá estaba al pendiente de la casa, el trabajo,

mi hermano, comida y de mí, que llegó un momento que mi mamá enfermó, no de COVID, sino de cansancio". (27, Camerino Z. Mendoza, Veracruz). El estrés que generó el "Home office", a la carga laboral se le incrementó el atender los asuntos de casa. También se generó estrés por no contar con un espacio personal, por los tiempos prolongados de interacción, por las exigencias y nuevas reglas que los adultos impusieron a los hijos. "Hubo momentos que la convivencia familiar *fue tensa ya que el convivir diariamente 24 horas era difícil, mi mamá se enojaba porque algo no nos agradaba de comer o algo que mi hermana decía, ya era cosas de discusión o que no nos gustaba el que no nos poníamos de acuerdo en ver algún programa por*

televisión". (29, Alcaldía Gustavo A. Madero, Ciudad de México). También en las aulas presenciales viven esos espacios de violencia, con maestros que son autoritarios e intransigentes, desde el punto de vista de los estudiantes: "Es que hay maestros que no son comprensivos".

Así se puede afirmar que en la sociedad del riesgo, es fundamental la autocrítica en las siguientes ámbitos: en las ciencias, en la economía, en la política, en las profesiones y en todos los espacios de interacción humana, para develar como es que lo empresarial en donde se busca siempre una ganancia y se ve a las personas como mercancías, ha invadido todos los espacios de la vida social y por supuesto de la educación, lo que hay que denunciar y abatir: "Esto significa que se ha de garantizar institucionalmente una vía para la oposición al predominio de profesiones o gestión empresarial, vía que hasta hoy se ha abierto camino con

grandes dificultades” (Beck, 2002:288). Porque, no es fácil emprender cambios que atenten ante el sistema y el modelo capitalista. Pero tal vez haya llegado el mometo de actuar y de humanizarnos.

Conclusiones

Los riesgos manufacturados no llegan y se van como si hubieran salido de la nada, los riesgos están ahí latentes, palpitando día a día, por eso se hace necesario generar la autocritica y legitimarla como una posibilidad de oposición para prever y enjuiciar el tipo de futuro que se está gestando en esta sociedad del riesgo, con el modelo de desarrollo económico y su predominio en la ciencia y la economía; que ha dejando a la política como subalterna sin posibilidad de toma de decisiones. La política tiene que recuperar su papel como garante y así arrebatarle a la ciencia y a la economía el poder que les posibilita cuidar sólo sus interés y escuchar sólo sus propios puntos de vista, posición con la que han contribuido al aumento de los riesgos para el planeta, en donde se requiere protegerlo, para hacer un mundo más humano, buscando la igualdad y justicia social para todos y todas y así aminorar los proceos de exclusión en la convivencia y la participación social.

Es por eso, que está investigación aporta a la vertiente de la subjetividad de los actores al recuperar un tipo de conocimiento de nuevo sentido común y de sentido común, que los sujetos

emplean en su vida cotidiana, dando voz a los sin voz en un fenómeno estructural como lo fue el COVID-19 y alertando respecto de los riesgos latentes, que al no preverse y atenderse generarán desigualdad en la convivencia y la participación social. Así de esta forma, se aportó al campo de

las representaciones sociales al recuperar los significados que los sujetos en su vida cotidiana le atribuyen a un objeto de estudio, como fueron sus experiencias compartidas durante el aislamiento social y regreso a clases presenciales, apartándose de el saber sabio e institucionalizado y ofreciéndonos la frescura de un conocimiento hecho a mano y que alerta de los posibles riesgos por haber estado expuesto a la pandemia.

Las instituciones educativas tendrán que ser espacios de autocritica, para poder construir y vivenciar un nuevo paradigma educativo, que coloque en el centro a la comunidad, al estudiante y sus aprendizajes, sólo así podrán dar respuestas a los tiempos actuales en esta sociedad del riesgo que los conduce a: ser excluidos por las secuelas en la salud, por la pérdida de socialización, por sus vacíos en el conocimiento básico, por los daños al estar expuestos a la violencia tanto escolar y familiar, por las consecuencias de haber desertado de las escuelas, por ser instituciones educativas tradicionales y autoritarias, porque no respetan la diversidad en el aprendizaje, por no apoyarlos con una educación híbrida o a distancia cuando tuvieron dificultades económicas durante la pandemia y se vieron en necesidad de apoyar a sus familias.

Las instituciones gubernamentales, las del sector privado y las organizaciones de la sociedad civil, tendrán que ser generadoras del cambio: No perpetuar que “todo siga igual”, impulsar la autocritica profesional en compañía de diversos sectores de la sociedad. Porque, como lo han planteado los estudiantes, sólo si vivencian en sus comunidades educativas procesos de cambio, podrán enfrentar los retos que impone

la sociedad del riesgo, emprender senderos creativos de autocrítica plural para transformar sus realidades y construir un mundo que obligue a preveer los riesgos y resarcir los daños, apreciar la diversidad, se viva la equidad y la justicia, denunciando y apartándose de prácticas excluyentes que hacen de este mundo un lugar inevitable.

Referencias

- Banchs, M. A. (2000), “Aproximaciones procesuales y estructurales al estudio de las representaciones sociales”, en Papers on social Representations. Textes sur les représentations sociales, Volumen 9.
- Beck, U. (2002), *La sociedad del riesgo. Hacia una nueva modernidad*, México, Paidós
- Bendesky, L. (2023), De sistemas nacionales de salud, en periodico *La Jornada*, del 30 de enero del 2023, en: <https://www.jornada.com.mx/2023/01/30/opinion/019a1eco>
- Castillo, N (2021), *Modalidad híbrida para la educación en tiempos de coronavirus*, Ciencia UNAM DGDC, 12 de abril 2023, en: <https://ciencia.unam.mx/leer/1125/modalidad-hibrida-para-la-educacion-en-tiempos-de-coronavirus>
- Giddens, A. (2000), Un mundo desbocado. Los efectos de la globalización en nuestras vidas. Madrid España, Tauros.
- INEGI (2020), *Encuesta para la Medición del Impacto COVID-19 en la Educación (ECOVID- ED) 2020*, México, Segunda edición, en: [https://www.inegi.org.mx/contenidos/investigacion/ecovid/2020/doc/ecovid_ed_2020_no ta_tecnica.pdf](https://www.inegi.org.mx/contenidos/investigacion/ecovid/2020/doc/ecovid_ed_2020_no_ta_tecnica.pdf)
- Jodelet, D. (1989), Représentations Sociales: un domaine en expansion en Denise Jodelet (Dir) Les prérepresentations Sociales, Paris: PUF
- Luna, M., Larralde Armas, F. (2007). Ser un profesional: ritual de pasaje en la actualidad. Question/Cuestión, 1(15), 1-7, en: <https://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/question/article/view/424/351>.
- Mora, M. (2002), La teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici, Universidad de Guadalamara, Méx, en *Athenea digital*, Núm. 2, Otoño 2002.
- Moscovici, S. (1979), Psicoanálisis su Imagen y su Público, España, Morata.
- Pujolás, P. (2008), *El aprendizaje cooperativo como recurso y como contenido*, Aula de Innovación Educativa. [Versión electrónica]. Revista Aula de Innovación Educativa 170, en: https://cife-ei-caac.com/wp-content/uploads/2008/05/recurso_contenido.pdf
- SEP (2022), *Plan de estudios de educación básica*, México, en: <https://info-basica.seslp.gob.mx/wp-content/uploads/2022/07/ULTIMA-VERSION-Plan-de-estudios-de-la-educacion-basica-2022-20-6-2022.pdf>

Memoria del Tercer Congreso Internacional de
Interculturalidad y Pensamiento Crítico
se publicó en el verano de 2024; el diseño y la maquetación
estuvo a cargo de Alexandro Zahara, para la Editorial
Mesoamericana, México.



MEMORIA DEL TERCER

CONGRESO INTERNACIONAL
**DE INTERCULTURALIDAD Y
PENSAMIENTO CRÍTICO**



Cátedra Internacional
de **Interculturalidad y
Pensamiento Crítico**

ISBN: 978-956-6071-58-7

