



GOBIERNO DEL
ESTADO DE MÉXICO

Apertura



EDUCATIVA

Reflexiones del Normalismo Mexiquense

Revista de Divulgación de la Escuela Normal de Tenancingo

Nueva Época, Vol. 1, número 1, Tenancingo, México, Agosto de 2021-Marzo de 2022.



GOBIERNO DEL ESTADO DE MÉXICO

Lic. Alfredo del Mazo Maza
Gobernador Constitucional del
Estado de México

Mtro. Gerardo Monroy Serrano
Secretario de Educación

Mtro. Edgar Alfonso Orozco Mendoza
Director General de Educación Normal

Mtra. Maribel Gongora Espinosa
Subsecretaria de Educación Superior y Normal

Lic. Verónica Lidia Guadarrama Méndez
Directora de Fortalecimiento Profesional

Dra. Marisela Zamora Anaya
Subdirectora de Escuelas Normales

ESCUELA NORMAL DE TENANCINGO

Mtra. Verónica Ruiz González
Directora

Dr. Germán Iván Martínez Gómez
Subdirector Académico

Mtra. Esperanza Vázquez Díaz
Subdirectora Administrativa

Dr. Alejandro Flores Bobadilla
Jefe del Departamento de Investigación,
Innovación Educativa y Posgrado

Ing. Fidel de la Rosa Herrera
Jefe del Departamento de Promoción
y Divulgación Cultural

Apertura Educativa. Reflexiones del Normalismo Mexiquense

Director
Germán Iván Martínez Gómez

Editor
Fidel de la Rosa Herrera

Consejo Directivo
Verónica Ruiz González
Fidel de la Rosa Herrera
Marta Elba Bernal González
Briceida Díaz Martínez

Consejo Editorial
María Escolástica Solís Velásquez
Marypaz Calderón Carbajal
Nohemí del Carmen Cruz Acevedo
Nahum Pichardo Barreto
Víctor Aníbal Mercado Pérez

**Portada, Contraportada
e Ilustraciones:**
Carlos Alfredo Ocadíz Soto

Corrección de estilo:
Afhit Hernández Villalba

CONTENIDO

Editorial	4
<i>Mtra. Verónica Ruiz González</i> Directora de la Escuela Normal de Tenancingo	
Maduración de la formación docente y la Ley General de Educación Superior	5
<i>Alberto Sebastián Barragán</i>	
Ensayo y (t)error el corsé de la ciencia en la construcción del trabajo de titulación	11
<i>Jorge Gerardo López Coutigno</i>	
Procesos de aprendizaje, desafíos para los formadores de las escuelas normales mexicanas	15
<i>Clara Celia Sarabia Morán</i> <i>Leonardo Caballero Serrano</i> <i>Jorge Gerardo López Coutigno</i>	
Retos y desafíos de la formación docente en tiempos de pandemia	18
<i>Angelita Juárez Martínez</i>	
Una aventura y un desafío, así debe ser la educación global	24
<i>Fátima de Lourdes Aguayo Cruz</i>	
La docencia y el aprendizaje en tiempos de pandemia: una experiencia pedagógica	30
<i>María Isabel Navarro Meléndez</i> <i>Fátima Stephany Lara Martínez</i> <i>Alondra Guadalupe Araujo Treto</i>	
Lectura crítica como herramienta para fomentar el diálogo y el aprendizaje	41
<i>Juan Raúl Flores López</i>	
Retos y perspectivas de la docencia en tiempos de confinamiento social	44
<i>Briceida Día Martínez</i> <i>Víctor Aníbal Mercado Pérez</i>	
Avatares del Normalismo Mexiquense	47
<i>Germán Iván Martínez Gómez</i>	
Fundamentación sociológica del seguimiento de egresados en posgrado	50
<i>Robertino Albarrán Acuña</i>	
Implicaciones que han tenido las estrategias educativas para afrontar el Covid 19 en los estudiantes de la Escuela Normal de Tenancingo	55
<i>Germán Iván Martínez Gómez</i> <i>Verónica Ruiz González</i> <i>Briceida Díaz Martínez</i>	

Apertura Educativa. Reflexiones del Normalismo Mexiquense es una revista digital editada por la Escuela Normal de Tenancingo, a través de la Subdirección Académica y el Departamento de Promoción y Divulgación Cultural. Su periodicidad es semestral y su distribución gratuita. El contenido de las colaboraciones es responsabilidad exclusiva de sus autores y no refleja necesariamente la opinión de la Institución. Se autoriza la reproducción total o parcial siempre y cuando se cite la fuente.

Domicilio: Carretera al Sto. Desierto S/N Tenancingo, México. C.P. 52400
Clave del Centro de Trabajo 15ENL0033X. Tel. (01 714) 14 0 77 12
E-mail: normaltenancingo@edugem.gob.mx

Las obras publicadas en esta edición electrónica de la revista "Apertura Educativa. Reflexiones desde el Normalismo Mexiquense" están protegidas por la licencia Creative Commons CC BY-NC 4.0. Bajo esta licencia, se requiere que los reutilizadores otorguen el debido crédito al creador de las obras. Además, los reutilizadores tienen la libertad de distribuir, mezclar, adaptar y desarrollar el material en cualquier medio o formato, siempre y cuando sea con fines no comerciales.



Editorial

Una Revista siempre es una excelente oportunidad para reflexionar, dialogar, debatir y avizorar los asuntos que las comunidades académicas consideran esenciales para ser atendidos por las instituciones educativas. Gracias a este tipo de esfuerzos no sólo se socializa el conocimiento generado por las y los docentes, esto es, no sólo se fortalece la investigación, sino también la docencia y la difusión y extensión de la cultura.

En este número de nuestra Revista Institucional, el lector podrá tener un acercamiento a temas diversos como los siguientes:

- a) Formación docente
- b) Construcción del trabajo de titulación
- c) Procesos de aprendizaje
- d) El trabajo educativo en tiempos de pandemia
- e) Educación global
- f) Lectura crítica
- g) Seguimiento a egresados, etc.

Y dicho acercamiento ocurrirá desde la perspectiva de autores que cuentan con una formación profesional diversa y laboran en distintas Instituciones de Educación Superior. Algunos forman parte de Cuerpos Académicos; otros, desempeñan actividades académico-administrativas; unos más, son aún estudiantes de Educación Normal que han comenzado su producción académica.

Si este esfuerzo editorial que ponemos en sus manos ha salido bien, es porque el trabajo en equipo se encuentra en el corazón de cualquier logro. Por ello agradecemos a los colaboradores, pero también a las y los maestros de la Escuela Normal de Tenancingo, particularmente a quienes integran el Consejo Editorial y se han ocupado de la valoración de los escritos. Gracias, en verdad, por aportar sus ideas y sugerencias para concretar este proyecto; gracias, igualmente, por poner al servicio de nuestra Institución su energía y recursos. De mis compañeros es el mérito. De su trabajo, de su disciplina, de su compromiso y dedicación.

Que vengan más actividades y proyectos conjuntos, que nos permitan abrir nuevas posibilidades de acrecentar la producción académica de la comunidad normalista. ¡Enhorabuena!

Mtra. Verónica Ruiz González
Directora Escolar



Maduración de la formación docente y la Ley General de Educación Superior

Alberto Sebastián Barragán

[...] las leyes son las relaciones necesarias que derivan de la naturaleza de las cosas, (...) son las relaciones que se encuentran entre ella y los distintos seres, y las relaciones de estos seres distintos entre sí.

Montesquieu, 2003: 15

Introducción

La formación de docentes es un acontecimiento que se observa en el desarrollo de las escuelas normales y en la calidad de la educación básica, donde la realidad educativa obedece a una sucesión de hechos que algunas veces se perciben porque son muy recientes o muy relevantes. La coyuntura de la educación superior actual ofrece oportunidades de acción y márgenes de maniobra a la formación docente que se realiza en las escuelas normales. Antes de tomar decisiones, es indispensable revisar el camino que nos trajo hasta aquí, reconocer esfuerzos, logros y desafíos para la comunidad normalista. En este escrito se revisa el cruce de distintas líneas temporales que dieron paso a la Ley General de Educación Superior y se plantean algunos ejes de análisis.

Una nota fundacional

El México independiente comenzó a crear instituciones como el Ministerio de Justicia, Negocios Eclesiásticos e Instrucción Pública en 1821, cuya denominación, refleja tres escenarios que se forjaron durante medio siglo. En primer lugar, la línea que separó el régimen monárquico- virreinal por uno republicano; en segundo lugar, la unión de grandes responsabilidades del recién nacido estado mexicano (justicia, negocios “eclesiásticos” e instrucción) en un solo ministerio; y, en tercer lugar, la evidente construcción de la educación como bien público.

Es importante señalar que las acciones educativas de “primeras letras”, se realizaban desde instancias particulares, como la Compañía Lancasteriana y la Fundación Vidal Alcocer. La época de la Nueva España le heredó al México

independiente una “profesión libre” (Arnaut, 1998), ya que la autorización para la prestación del servicio educativo estuvo regulada desde la jurisdicción local, municipal o, incluso, particular.

En 1867 ocurrió la rendición de Maximiliano de Habsburgo en Querétaro y entró el ejército liberal, liderado por Porfirio Díaz a la ciudad de México. Con este acontecimiento culminaron décadas de luchas intestinas entre liberales y conservadores, centralistas y federalistas, y se construyó la segunda República Mexicana. En ese año, y con ese fulgor de transformación laica y desamortizadora, el Ministerio de Justicia, Negocios Eclesiásticos e Instrucción Pública se cambió por la Secretaría de Justicia e Instrucción Pública.

La creación de las Escuelas Normales está anclada al proyecto liberal. A partir de 1867, la tarea de enseñar se convirtió en una “profesión municipal”, debido a la fuerte presencia del estado en los diseños educativos locales. En ese periodo, se registró la fundación de dos grandes escuelas normales la Escuela Normal Veracruzana (1886) y la Escuela Nacional de Maestros (1887).

Desde esos pasos, el trabajo educativo se desarrollaba como un eje de atención a la sociedad, y a finales del siglo XIX, la época se caracterizó por la creación de instituciones y la fundación de la identidad nacional; al respecto, la educación y los maestros cobraron un papel muy relevante, y para 1905 el ministerio se delimitó como Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes.

El proceso revolucionario de la segunda década del siglo XX tuvo episodios fundacionales porque la parte dogmática de la Constitución de 1917 acuñó derechos sociales, entre ellos, la educación. En este sentido, para preservar el servicio educativo como garantía individual, José Vasconcelos impulsó otra transformación institucional para crear la Secretaría de Educación Pública (SEP) en 1921.

La construcción del edificio de la SEP se realizaría ocupando terrenos de la Escuela de Jurisprudencia, la Escuela Normal de Señoritas y la Escuela Normal de Varones. Este acontecimiento, que se relata en el discurso inaugural de José Vasconcelos el 9 de julio de 1922, es un retrato de cómo la Secretaría de Educación Pública se edificó sobre los cimientos de la Educación Normal, en el sentido metafórico y literal.

Quiero enfatizar que omití, deliberadamente, la mención de que el edificio de la SEP se construyó sobre terrenos de la Escuela de Jurisprudencia debido a que sus primeros 18 años de vida, la SEP trabajó de 1921 a 1939 sin una ley orgánica. “Quizá fue mejor así”, expone Alberto Arnaut, en su libro *La federalización educativa en México, 1889-1994*. Las acciones de la SEP estaban al margen de la ley, pero atendían la urgencia de las necesidades sociales.

Intentos de consolidación

Por 20 años, el trabajo de la SEP rindió frutos y generó políticas de atención educativa a las zonas rurales, se crearon las Misiones culturales y las Normales Rurales, las cuales no eran prerrogativas, pero emergían como necesidades urgentes en la población. En 1942 se publicó la Ley Orgánica de Educación Pública y se reglamentaron las disposiciones del artículo 3° constitucional. Así comenzó un largo proceso de consolidación de las políticas e instituciones educativas.

A mitades del siglo XX, la formación docente alimentaba a las escuelas de educación básica y, ya en servicio, los maestros se agremiaron al Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación. En esa época de estabilización económica del país se crearon muchas escuelas normales. Y las décadas de 1960 y 1970, Alberto Arnaut las denominó como “la edad de oro del magisterio normalista”.

También se enfatizaban “medidas revalorativas de la profesión magisterial” desde el Plan de once años de Torres Bodet, sin embargo, había una laguna profesional-laboral, porque desde la década de los 40 ya se acrecentaba el número de maestros sin título, pero con derechos defendidos por la parte sindical. Para atenderlos se creó el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio en 1944 y se ensanchó el abanico e indeterminación de instituciones formadoras de docentes, a partir de diferentes dependencias.

En 1957 Pablo Latapí entrevistó a José Vasconcelos, quien era director de la Biblioteca México, en la Ciudadela. Tras los altibajos en la vida del primer titular de la SEP, la entrevista se resume en una respuesta asombrosa: “la educación es un desastre, carece de mística, lo esencial se ha perdido” (Latapí, 2008: 42), dicha aseveración

reflejaba cierta desorganización en el crecimiento del sector educativo.

Por ejemplo, la atención de la educación secundaria demandó la creación de escuelas normales superiores, en la Ciudad de México y en el interior de la República, conviviendo con esfuerzos como el IFCM, las normales públicas, particulares, federales y estatales, así como las entidades formadoras de docentes dependientes de universidades. Todas esas escuelas eran diferentes en su naturaleza, en sus tipos de sostenimiento y distinta adscripción.

Este escenario volvía más grande el subsistema de formación de maestros; para la SEP y sus direcciones se ampliaban tanto las responsabilidades como los esfuerzos diferenciados; y para el campo laboral de maestros de educación secundaria, ante la insuficiencia de atención de las normales superiores, comenzó a presentarse el ingreso de universitarios.

La nebulosa educación superior

Desde 1939, Lázaro Cárdenas impulsó una Ley secundaria en materia educativa, la cual fue reformada en 1941, en esa consigna histórica de desaparecer nociones socialistas en los designios nacionales (en la antesala de la segunda guerra mundial). Ese ordenamiento excluía a la UNAM y a las demás instituciones de educación superior, pero mandataba que

[...] el Ejecutivo deberá iniciar ante el Congreso de la Unión, una ley especial para la enseñanza de tipo universitario, en la que se estatuyan las bases generales para unificarla en toda la República se fijen las reglas de coordinación en esta materia entre la Federación y los Estados, y se determinen las condiciones para reconocer la validez de los estudios universitarios realizados en planteles particulares. (DOF, 1942).

Roberto Rodríguez (2020) menciona que ese mandato “fue olímpicamente ignorado por los gobiernos y legislaturas sucesivas”, porque hasta el 29 de diciembre de 1978, se promulgó la Ley para la Coordinación de la Educación Superior (LCES).

La experiencia nacional en la formación de maestros registró atenciones diversificadas para el magisterio, por ejemplo, la creación del IFCM impulsó la atención de maestros no titulados, pero

desde un órgano desconcentrado. La Dirección General de Educación Normal, atendía como una dependencia de la SEP, pero la soberanía de los estados regía desde las secretarías locales de educación básica y normal. La autorización de normales particulares estaba en otra instancia federal y no estaba necesariamente coordinada con las instituciones de las entidades.

En 1978, la SEP inició un proceso de desconcentración administrativa, creando delegaciones en los estados, cuyos titulares eran empleados de confianza que dependían del secretario federal. En ese impulso, se identificaron dos grandes necesidades, en primer lugar, regular el desequilibrio nacional e interregional de oferta y demanda de maestros de educación primaria y, en segundo lugar, la reforma curricular e institucional de la educación normal (Arnaut, 1996: 150).

Las iniciativas pretendían debilitar la presencia del sindicato y dar mayor control a las autoridades federales y estatales. Curiosamente, en 1976, el candidato presidencial del PRI contrajo un compromiso con el SNTE: la fundación de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), la cual, por antonomasia, entregaría grados de licenciatura para educadores. Alberto Arnaut nos narra cómo el conflicto entre la SEP y el SNTE se trasladó desde su inicio al interior de la UPN (y ahora vemos que ha tenido consecuencias hasta la actualidad).

Es necesario recordar que el artículo 3° de la LCES de 1978, estipulaba:

El tipo educativo superior es el que se imparte después del bachillerato o de su equivalente. Comprende la educación normal, la tecnológica y la universitaria e incluye carreras profesionales cortas y estudios encaminados a obtener los grados de licenciatura, maestría y doctorado, así como cursos de actualización y especialización (DOF, 1978).

La educación normal, sin dar el grado de licenciatura, ya era considerada en el espectro de la educación superior, nivel que había estado ambiguamente regulado por una dirección federal, y por dependencias estatales. Las universidades se masificaron en la década de los 70 y se abrió un nuevo reto, el de consolidar un subsistema de educación superior con líneas sólidas que

permitieran la construcción y articulación de las políticas educativas.

Específicamente para la educación normal, en el artículo 14 de la LCES, se prescribía lo siguiente:

Habrá un Consejo Nacional Consultivo de Educación Normal, cuya integración determinará el Ejecutivo Federal, que será órgano de consulta de la Secretaría de Educación Pública, de las entidades federativas cuando éstas lo soliciten y de las instituciones de educación normal para coordinar sus actividades, orientar la celebración de los convenios que sobre la materia prevé esta ley y contribuir a vincular dicha educación con los requerimientos del país, de conformidad con la política educativa nacional. (DOF, 1978).

Sin embargo, esos ordenamientos legales fueron letra muerta, ya que ese Consejo Nacional Consultivo, tuvo pocos alcances, por la coyuntura de la educación superior, que crecía inevitablemente y diversificaba sus procesos e instituciones. En ese mismo año, meses antes de la publicación de la LCES, emergió la Universidad Pedagógica Nacional, la cual, en lugar de fortalecer la formación de docentes, generó “disputa por la profesión”, como lo refiere Alberto Arnaut.

En el sexenio de Miguel de la Madrid, se configuró una “revolución educativa” que, entre otras líneas, impulsó la transformación de la normal elemental a la licenciatura y aparecieron los Planes 1984, para que las Escuelas Normales se conformaran como instituciones de educación superior.

El año de 1978 fue un catalizador que gestó la renovación del normalismo y se materializó hasta 1984. Sin embargo, la LCES permaneció como una ley secundaria, de poca relevancia, ya que no tuvo el alcance que se esperaba ni el impacto en la formación de docentes. Al respecto, Roberto Rodríguez señala que

Por diversas razones, no alcanzaron antes a trascender y plasmarse en una norma unificada de la que se desprenda, como instrumentos de normativa secundaria o reglamentaria, la diversidad de ordenamientos referidos tanto a la regulación de las instituciones como a las atribuciones y competencias de las autoridades educativas en este ámbito (Rodríguez, 2020).

A pesar del cambio de Planes de estudio de 1984, por las versiones 1997/1999, las Escuelas Normales permanecieron en una especie de limbo educativo, por la indeterminación de procesos, que no alcanzaban a separarse de la organización de la educación básica, pero no se trazaban políticas educativas sólidas para construir a la educación normal como subsistema de educación superior.

Ese vacío duró unos 20 años, hasta que, por una reforma administrativa de la SEP, se creó la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE) en 2005, y se desprendió la formación docente de la administración de educación “básica y normal”, para regular los procesos que implica la formación docente en coordinación con diferentes instancias de educación superior, de orden federal y local.

En su forma, la DGESPE de 2005, tenía la misión de

establecer políticas y estrategias, en el marco de la educación superior, para la integración, evaluación y fortalecimiento del subsistema de educación normal, que contribuyan a elevar la calidad de la formación de los futuros profesores y los profesionales de la educación, en congruencia con las políticas de la educación básica. (DGESPE, 2011)

Además de la reconfiguración de Planes de estudio 2011-2012, y la conformación de los Planes 2018, la formación docente realizada en escuelas normales había estado fundamentada por distintos ordenamientos, por ejemplo, el artículo 3° constitucional, pero no se instrumentaba por una ley secundaria. Desde la LCES (1978), la educación normal se desarrolló durante 43 años, al margen de lo establecido en esa ley.

En los últimos 10 años, se presentaron iniciativas impulsadas por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, la cual planeaba propuestas que permitieran instrumentar políticas educativas que articularan a las instancias, del orden público y privado, en coordinación con los diferentes niveles de gobierno y con organismos del orden internacional.

A pesar de la advertida “ambigüedad” de crear una ley secundaria para regular a las instituciones, cuya autonomía estaba reconocida

por una prerrogativa constitucional, se trazó una ruta de revisiones y adecuaciones hasta conformar la Ley General de Educación Superior en 2021.

En esta ley secundaria, en el Capítulo III De los subsistemas de educación superior, dentro de la Sección tercera De los subsistemas de Escuelas Normales e Instituciones de Formación Docente se delinean las aristas del subsistema de educación normal y formación docente, de los artículos 31 al 35.

La LGES demanda ajustes en los procesos de las Escuelas Normales, para atender las prescripciones de una ley secundaria y acceder a las prerrogativas aplicables en la materia. Sin duda, es un nuevo escenario que demanda una reconfiguración de los procesos de educación normal; además de cumplir los mandatos, es indispensable aprovechar los ejes de la educación superior en donde la educación normal ha consolidado su inmersión.

Las universidades y las escuelas normales crearon hojas de ruta, para perfilar sus procedimientos, pero ahora que la brecha se cerró, no estamos de cara a un renacimiento de las escuelas normales, sino frente al reconocimiento de las características actuales de las instituciones de la educación superior y el establecimiento de un marco regulatorio común, que ofrece ejes para desarrollar políticas educativas, en beneficio de cada tipo de institución.

Existen grandes desafíos para su aplicación. En primer lugar, la armonización de las legislaciones locales para dar continuidad y alcance a los preceptos de la nueva ley secundaria. En segundo lugar, debe revisarse la organización de las secretarías de educación o institutos de cada entidad, para validar o ajustar la organización y administración de la educación local. En tercer lugar, está la responsabilidad institucional, ya que la nueva LGES abre nuevos escenarios para las comunidades normalistas, y el aprovecharlos es menester de nuestra visión prospectiva así como de refrendar el compromiso con la formación de docentes.

Referencias

- Arnaut, Alberto. (1996). *Historia de una profesión. Los maestros de educación primaria en México, 1887-1994*. México, SEP, CIDE.
- Arnaut, Alberto. (1998). *La federalización educativa en México, 1889-1994*. México, SEP, COLMEX, CIDE.
- DGESPE (2011). *Manual de procedimientos de la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación*. México, Secretaría de Educación Pública. Disponible en https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/15631/1/images/mp_dgespe.pdf
- Diario Oficial de la Federación. (1942). *Ley Orgánica de la Educación Pública*. Disponible en https://sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/3f9a47cc-efd9-4724-83e4-0bb4884af388/ley_23011942.pdf
- Diario Oficial de la Federación. (1978). *Ley para la Coordinación de la Educación Superior*. Disponible en https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley_coord_educ_superior.pdf
- Diario Oficial de la Federación. (2021). *Ley General de Educación Superior*. Disponible en http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGES_200421.pdf
- Latapí, Pablo. (2008). *Andante con brío. Memoria de mis interacciones con los secretarios de Educación (1963-2006)*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Montesquieu, Charles-Louis de Secondat. (2003). *El espíritu de las leyes*. México, Editorial Origen.
- Rodríguez, Roberto. (2020, septiembre 23). Los pros y los contras de la Ley General de Educación Superior. *Revista Nexos. Blog Distancia por Tiempos*. En línea. Disponible en: <https://educacion.nexos.com.mx/los-pros-y-contras-de-la-ley-general-de-educacion-superior/>
- SEDENA. *21 de junio de 1867, Toma de la Ciudad de México por Porfirio Díaz*. Disponible en <https://www.gob.mx/sedena/documentos/21-de-junio-de-1867-toma-de-la-ciudad-de-mexico-por-porfirio-diaz>
- Vasconcelos, José. (1922). *Discurso inaugural de la SEP*. Secretaría de Educación Pública (en línea) <https://www.gob.mx/sep/acciones-y-programas/discurso-inaugural-sep>



Ensayo y (t)error: el corsé de la ciencia en la construcción del trabajo de titulación

Jorge Gerardo López Coutigno

Introducción

El propósito del presente ensayo es emprender una aventura del pensamiento que ahonde sobre el ensayo, este género tan relevante para poder enfrentar cualquier desafío cognitivo que impone, principalmente, los estudios en las instituciones de educación superior. Con ello, se afronta el camino largo y sinuoso para el desarrollo de la tesis de investigación u otras modalidades en el mencionado subsistema, como parte del desenlace del trabajo de titulación. La esencia de este escrito es estar en la posibilidad de poder amainar esa estructura e ideas rígidas que se establecen desde y por la ciencia para producir conocimiento.

No es tan fácil aventurarse a otorgar libertad, “a darle vuelo a la hilacha” al pensamiento a alguien quien cursó sus estudios de educación básica en la década de los sesenta del siglo pasado acompañado de la enseñanza tradicional y con ello, de la regla de un metro de madera, con borradores

del mismo material, que en algunas ocasiones llegaron a acariciar mi existencia corporal pese que había otros 59 compañeros en el mismo espacio del salón de clases. Sin embargo, el deber obliga a recrear lo leído recientemente en mi etapa de convalecencia y poder argumentar que el ensayo, en efecto, ha sido, es y debe ser el camino imprescindible para alcanzar la meta de la tesis de investigación, en su caso, más allá de la estructura rígida que desde distintos espacios se impone a los estudiosos para demostrar sus hallazgos en los temas de su especialidad.

La presunción de las instituciones de educación superior por apearse a las directrices de la comunidad científica ha provocado el enfrentamiento entre la producción del ensayo con la realización de la tesis de investigación, desdeñando la posibilidad de que el aspirante pueda disfrutar en el camino del conocimiento construido y propuesto, al recorrer desde distintas perspectivas y espacios los puntos importantes que van argumentando el tema. Lo

que buscan las universidades, nuestras escuelas normales y otras instituciones es llegar al final, a la meta académica de contar con un documento que reúna una serie de criterios, en menoscabo del estupor al que se refiere Wislawa Szymborska (2015), en la construcción, en este caso, del ensayo-tesis que puede tener cada uno de los productores de textos académicos.

Pienso que las estructuras de las tesis de investigación que se imponen sin consensos desde algún espacio universitario es un corsé que se le viste al estudiante, quien debe ceñirse principalmente tanto al aparato crítico como a la selección y elección de sus futuras teorías y metodología, quitándole la oportunidad de poder aventurarse en el conocimiento del cual se está haciendo especialista.

Corsé versus imaginación

El Diccionario de la Lengua Española (RAE, 2021) define el galicismo corsé como “Prenda femenina armada con ballenas, usada para ceñirse el cuerpo desde el pecho hasta las caderas”. Sin embargo, establece otra acepción: “Limitación o constrictión impuesta a una forma de actuar” (2021).

La última definición de la RAE coincide con lo que he escrito sobre ese concepto. Algunos autores destacan que esa prenda originada desde los tiempos de la Grecia antigua ha sido tanto de belleza como de opresión (Marie Claire, 2019). A su vez y al realizar un recorrido histórico del corsé, Martha Sandoval explica que el cuerpo de las mujeres del siglo XVI estuvo aprisionado por la dureza y limitación de movimientos (2019); que desde el siglo XVIII el corsé es utilizado también por hombres, principalmente por militares, dandis, así como en el uso terapéutico y en el trabajo, además de los riesgos que ha provocado a la salud al ser utilizados. (Sandoval Villegas, 2019)

Pero lo más importante es que el uso de esta vestimenta que ha abierto en la sociedad actual la creación de nuevas acepciones, “impone movimientos, lentos, elegantes y rígidos”, por lo cual “... se impuso a niñas y niños como medio de educación, disciplina y partes de las estrategias de aprendizaje del control del cuerpo y del comportamiento” (Sandoval Villegas, 2019).

Podemos imaginar a infantes y mujeres con ese corsé hecho a su medida que les impide

relacionarse con sus semejantes, desplazarse de un lado a otro, actuar de acuerdo con las posibilidades de sus movimientos que están regidos por el propio corsé. ¡Qué posibilidades tan remotas para otorgarse esa libertad del ocio, de contemplar y reflexionar sobre lo vivido!

¿No será que las estructuras para lograr las tesis de investigación intenten controlar, no sólo el cuerpo y el comportamiento como lo cita Martha Sandoval, sino el pensamiento de las personas a través de los rigores que se imponen desde documentos institucionales de las propias IES y normas internacionales como el de la Asociación de Psicólogos Americanos (APA), en demérito, insisto, de la creatividad y de la aventura del pensamiento? ¿Por qué no arriesgarnos a incluir una buena dosis de la literatura a los cánones de la escritura científica en el desarrollo de las producciones académicas?

¡Fuera corsé!

Ensayistas sin corsé

Parte de los aprendizajes obtenidos en esta pausa sanitaria fue haber descubierto a autoras que al desarrollar su escritura se despojaron de ese corsé que pudiese impedirles escribir de manera libre y creativa, pero no por ello sin argumentos, ideas o sucesos que hayan tenido como referencia a otros estudiosos y especialistas. Tanto Laura Sofía Rivero (*Tomografía de lo ínfimo*, 2019), Alejandra Eme Vázquez (*Su cuerpo dejarán*, 2019), como Irene Vallejo (*El infinito en un junco. La invención de los libros en un mundo antiguo*, 2020) demuestran en sus respectivos ensayos que la literatura no está reñida con la ciencia, ni ésta con la aventura del pensamiento.

En *Tomografía de lo ínfimo*, la autora nos brinda, entre otros aspectos, una enseñanza relacionada con la selección de los temas, pues a través de su obra -una edición mexiquense- se refiere a la meditación sobre las uñas, a la muy usada frase “llego en cinco minutos”, al empleo de las bolsas en pleno desastre ecológico, así como a los acuerdos y desacuerdos cuando los grupos de amigas y amigos tienen que pagar la cuenta y otorgar propina, entre otros tópicos que, para muchos, no son de relevancia, pero que uno al leer las propuestas nos enseña de la riqueza de la observación y la reflexión en el acto de escribir.

A su vez, Alejandra Eme Vázquez nos ejemplifica a través de su historia del cuidado de su abuela, la estructura de las sociedades modernas donde la mujer está orillada al cuidado del familiar cercano. La ensayista explora en *Su cuerpo dejarán* un tema que pareciera tan cotidiano, tan cerca de cada uno de nosotros, que nos parece habitual, pero que pocas se han atrevido a escribir sobre la problemática del cuidado, principalmente, el del familiar cercano, de la persona anciana que ya empieza a depender de (nos)otros.

Mención distinguida merece el ensayo de la española Irene Vallejo, quien en su recorrido a través de muchos siglos atrás nos traslada a esos diálogos que ha obtenido de cientos de lecturas acerca de la historia del libro, un clavado que otros no nos hemos atrevido a lanzarnos pese a que estamos rodeados de ese raro artefacto que es la vía de la producción del conocimiento, coincidentemente. En *El infinito en un junco*, la autora muestra la pista para hacer del ensayo el texto académico *sine qua non* para arribar a la tesis de investigación: Imaginarse a través de la información recuperada en referencias bibliográficas situaciones que pudieron suceder en torno a un objeto de estudio, en el caso de este ensayo, la historia del libro.

Durante las cientos de páginas de su ensayo, la autora va construyendo el recorrido histórico del libro desde siglos antes de nuestra nueva era, suponiendo, imaginando, deduciendo, explorando, confrontando..., es decir, construye con datos e información el conocimiento alrededor de la invención de los libros, sin que el aparato crítico le distraiga de su aventura en la cual nos involucra, y menos aún, sin estar obligada a recordarnos la metodología seleccionada y sus teóricos con los que pudiese “casarse”. No, no existe la necesidad de llevar a cabo ese recorrido pues la propia escritura -desde nuestra ventana, lectura- va haciéndose explícita.

Irene Vallejo se ha quitado ese corsé que los allegados al cientificismo claman y reclaman para producir conocimiento y en su lugar, se ha arropado de valentía para darle libertad a su imaginación y creatividad en ese feliz recorrido de la escritura de su ensayo.

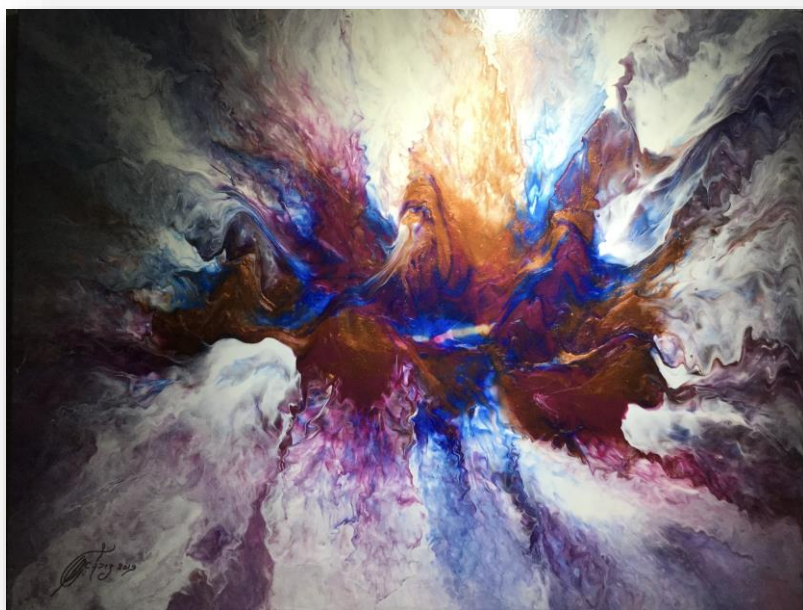
A manera de cierre del corsé

¿Por qué alejarnos del ensayo cuando nos disponemos a realizar una tesis de investigación? ¿Cuál es la intención de amargarnos esa parte de la vida en los momentos que intentamos desarrollar nuestro trabajo de titulación? Estoy convencido que si en las aulas se impulsara la lectura y escritura del ensayo con las claves de la argumentación, el futuro egresado de las instituciones de educación superior estará en la posibilidad de disfrutar y aprender de ese recorrido que culminará, sin duda alguna, con la defensa de su producción académica. En efecto, como lo ha afirmado la titular del *Seminario Magistral de Investigación. Formas del ensayo: funciones y aplicación*: “toda tesis, en sus aspectos técnicos, es un ensayo, (por lo cual) no debe perderse ese aliento de origen.” (Kolteniuk Krauze, 2021b).

Estamos a buen tiempo de quitarnos ese corsé y atrevernos, como lo han hecho las mencionadas ensayistas, a darle rienda a la aventura del pensamiento, y en las fases de desarrollo del texto, incluir los criterios ensayísticos para convertir nuestros hallazgos en la tesis de investigación esperada desde hace mucho tiempo.

Referencias

- Cisneros, L. S. (2019). *Tomografía de lo ínfimo*. Toluca: Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de México.
- Eme Vázquez, A. (2019). *Su cuerpo dejarán*. México: Enjambre literario/El periódico de las señoras: Querétaro.
- Kolteniuk Krauze, E. (2021a). Programa de estudio. *Seminario Magistral de Investigación: Formas del ensayo: funciones y aplicación* (pág. 5). Cuernavaca: El Colegio de Morelos.
- Kolteniuk Krauze, E. (2021b). Ensayo en proceso. *Documento de clase*, (pág. 6). Cuernavaca: El Colegio de Morelos
- Marie Claire. (2019). El corsé: de símbolo de opresión a grito feminista. *Marie Claire*.
- RAE. (9 de junio de 2021). *Real Academia Española*. Obtenido de dle.rae.es/corsé
- Sandoval Villegas, M. (2019). Historia del corsé. Estereotipo, represión y estatus social femenino. *Nexos*.
- Szyborska, W. (26 de Septiembre de 2015). *Propongo leer los Ensayos con estupor*. Obtenido de Calle del Orco. Blog: <https://callelorco.com/2015/09/26/propongo-leer-los-ensayos-con-estupor-wislawa-szyborska/>
- Vallejo, I. (2020). *El infinito en un junco. La invención de los libros en un mundo antiguo*. España: Siruela.



Procesos de aprendizaje: desafíos para los formadores de las escuelas normales mexicanas

Clara Celia Sarabia Morán
Leonardo Caballero Serrano
Jorge Gerardo López Coutigno

Introducción

Regresar la mirada al siglo XX y focalizar el esfuerzo educativo que las escuelas normales han aportado a la formación docente y a la educación pública mexicana, desde una postura de la hermenéutica, nos lleva a escuchar lo que nos dice la tradición, desde una perspectiva de apertura al pasado (Gadamer, 1977), para percibir anhelos, proyectos, sentidos y prácticas educativas culturales que podemos redescubrir (Beuchot, 1996) y que posiblemente hemos olvidado.

Este acercamiento hermenéutico permite comprender la valoración que se dio sobre algunos aspectos cruciales como la relevancia de la propia educación, las escuelas y los y las docentes; para llegar, por un lado, a los diferentes rincones del país y tender un puente para el desarrollo y el progreso de los pueblos; por otro lado, cultivar una relación de unidad basada en la confianza, respeto, esperanza, reconocimiento, compromiso, amor, identidad y liderazgo de los maestros, lo cual

promovió un proceso sociocultural y económico de reconstrucción de las regiones, sobresaliendo la formación para hacer comunidad.

Un tercer momento, en este caminar de apropiación de cultura escolar, que amerita redescubrirse, lo conforma el proceso de aprendizaje que se fue cultivando, como una tradición muy singular, lo cual mostró la relación íntima del trabajo de los maestros, las escuelas y la misma educación. (Tapia Uribe, 2001) Que si bien desde el actuar de los maestros rurales, se tuvieron acercamientos importantes en el aprendizaje de los niños, fue hasta finales de la década de los noventa, en que la formación docente que ofrecieron las escuelas normales mexicanas se centró en hacer de los maestros profesionales en los procesos de análisis del aprendizaje.

Aspecto que amerita escudriñarlo y comprender los elementos que intervienen en el caminar de los procesos de enseñanza-aprendizaje en México, lo cual se entramó en una triada que Piaget había triangulado entre el empirismo,

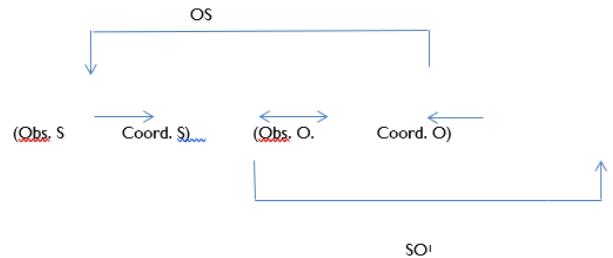
racionalismo y constructivismo; referentes epistemológicos que recuperaban procesos cognitivos tanto básicos como complejos de una tradición a la que se empalmaron especialistas como Vygotsky, Bruner, Ausubel, entre algunos, cuya complejidad tiene que comprenderse. Ya que en estas dos décadas del siglo XXI los desafíos académicos a nivel internacional, y en particular a las escuelas normales, reclaman que la búsqueda de cambio educativo, también recupere procesos locales emergentes.

La línea epistemológica de Piaget, se vio envuelta con algunas propuestas sociopedagógicas alternativas que esclarecieron los significados espacio-temporales que en paralelo matizaron intervenciones desde la educación, escuela y los maestros, resignificando el sentido e impacto en la sociedad, para su respectiva transformación: (Freire, 2016), (Zemelman, 2003), (Giroux, 1992), (Bourdieu, 1975), entre algunos; que coinciden al igual que Piaget que el desafío de la actuación de los maestros es aspirar de acuerdo a sus posibilidades y limitaciones a la relación construcción-creación.

La cual, para abordar la complejidad de la cultura educativa, esta no puede reducirse a un elemento, ni responsabilizarse de todo el proceso y resultado de la formación humana. Nuestros cuatro especialistas, promovieron una apertura acerca de significados diferentes sobre la educación, escuela y los maestros. Como un espacio sociocultural donde emergen procesos de reproducción y producción, proyectos creadores, creación y resistencia, diálogos, problematización y transformación sociocultural.

Estos marcos culturales, provocan distintas miradas de posibles aproximaciones a la formación humana y a la construcción de nuevo conocimiento; es con ello que el modelo epistemológico de Piaget, se le ramifican intervenciones que tienen que entramarse y no caminar solas, que permiten una práctica diferente, del acto educativo.

Piaget en su propuesta de la equilibración de las estructuras cognitivas, propone una aproximación a la construcción de conocimiento y posibles prácticas creadoras (Piaget, 1975), como lo refiere el siguiente modelo de equilibración cognitiva:



A partir de un proceso de apertura de relaciones entre el objeto de estudio y el sujeto que conoce, como un primer nivel, para ir al encuentro de lo que la realidad permite observar, y/o escuchar y entrar a un proceso de fusión de horizontes como lo diría (Gadamer, 1977). Para ello se necesita de un instrumental suficiente, ya que la realidad no se deja observar tan fácilmente (Mureddu Torres, 2012). Es decir, necesitamos comprender los elementos que participan en el hecho, objeto, situación, o escenario de la realidad.

Este es el modelo epistemológico que Piaget, heredó para descifrarlo, y apreciarlo de entrada con suma sensibilidad, entran en juego procesos cognitivos iniciales como la percepción, los sentidos, conocimientos, para visualizar e interactuar con la realidad con la que convivimos. Lo anterior como un proceso de niveles, donde se avanza hacia uno y si éste es sólido, se avanzará al siguiente.

Este primer nivel, similar al proceso de indagación de la edad infantil, nos acerca, para descubrir lo que se nos presenta, de manera sensorial y concreta, a la etapa en la que interrogamos y nos asombramos, y/o admiramos; apertura que permite avanzar a un proceso de análisis, para agrupar, ordenar, seriar, clasificar, uniendo estructura – desestructura y avance en la búsqueda de una posible respuesta.

Este primer nivel no lo podemos dejar de lado, porque están presentes procesos delicados como la percepción, el descubrimiento, la pregunta y procesos de organización. Algunos especialistas se preguntan por qué desaparecen estos procesos cognitivos al ir avanzando en años de escolaridad, por eso es necesario redescubrirlos y recuperarlos porque son imprescindibles para ponerlos en juego, porque son capacidades cognitivas que se obstaculizan e impiden avanzar en la exploración de

nuevas rutas para nuestro caso de procesos de formación docente.

Desde el primer encuentro con la realidad, entran en juego percepciones y conceptos previos, que tienen que participar con paciencia, sensibilidad, prudencia (Beuchot, 1996), para interrogar qué se conoce, de eso que se está presentando, qué hace falta por conocer, cómo se puede abordar, con qué, por qué, cuándo, etc., para descubrir qué se tiene y qué se ha hecho, como proceso de descubrimiento para identificar las anomalías, lo que hace falta, lo que no se ha retomado, y que entre pregunta, admiración y pasión es posible de provocar una gran ruptura (Kuhn, 2013).

En un segundo nivel, Piaget recomienda plantearse problematizaciones, para examinar desde una postura abstracta, el objeto de estudio, dejando a un lado la parte concreta y entrar con operaciones lógicas de mayor complejidad. Si articulamos el planteamiento de Zemelman, sería el planteamiento de desafíos al razonamiento y procesos de problematización, retomando lo dado, y aspirar a lo dándose, es decir, a escenarios diferentes y nuevos horizontes.

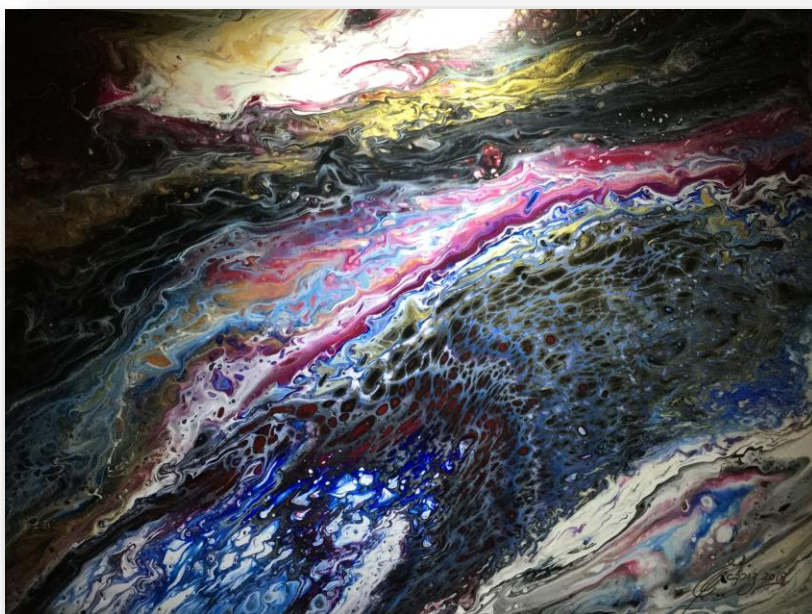
Este segundo proceso, Piaget lo articula en dos momentos, la problematización y la posible aplicación, para aproximarse al proceso de construcción-creación y si las condiciones lo permiten, pasar a un nuevo proceso de apertura a la luz de nuevo conocimiento y prácticas; desestructurando experiencias previas, conocimientos, prácticas, equilibrios momentáneos y entrar a nuevos procesos de desafíos cognitivos.

Un proceso epistemológico, que articula procesos cognitivos, culturales y subjetivos, ya que involucra un gran amor por el conocimiento y la humanidad, como lo reiteró (Freire, 2016); Por ello uno de los primeros elementos a redescubrir, es quién es la persona o el ser humano, como sujeto ético y epistémico, antes de querer dominar la técnica y la estrategia, como se impulsó en la década de los setenta. Es esta una de las posibilidades para hacer de la educación, la escuela y sus maestros un

proceso de construcción, creación y transformación de la sociedad.

Referencias

- Beuchot, M. (1996). *Posmodernidad, hermenéutica y analogía*. México: Miguel Ángel Porrúa.
- Bourdieu, P. (1975). Campo intelectual y proyecto creador. En B. M., P. Bourdieu, & G. M., *Problemas del estructuralismo* (págs. 135-182). México: Siglo XXI.
- Freire, P. (2016). *Pedagogía de los sueños posibles*. México: Siglo XXI.
- Gadamer, H. (1977). *Verdad y Método*. España: Sígueme.
- Giroux, H. (1992). *Teoría y resistencia*. México: Siglo XXI.
- Kuhn, T. (2013). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: Fondo de cultura económica.
- Mureddu Torres, C. (2012). *La construcción del Objeto. Enigma o Proceso*. Cuernavaca, México: Digital.
- Piaget, J. (1975). *La equilibración de las estructuras cognitivas: problema central del desarrollo*. México: Siglo XXI.
- Tapia Uribe, M. (2001). *La escuela en Morelos: herramienta para pensar, participar y trabajar*. Cuernavaca, Morelos: UNAM- CRIM.
- Zemelman, H. (2003). Integración y tendencias de cambio en América Latina. Formación de sujetos y perspectivas de futuro. En P. Adriana, & G. Marcela, *Alternativas pedagógicas. Sujetos y prospectiva de la educación latinoamericana* (págs. 37-51). Buenos Aires: Miño y Dávila.



Retos y desafíos de la formación docente en tiempos de pandemia

Angelita Juárez Martínez

Introducción

Los docentes son un componente fundamental del Sistema Educativo Nacional y constituyen un pilar en la formación inicial de los maestros de México en congruencia con los retos educativos del siglo XXI. Elevar la calidad de dicha formación implica un proceso incluyente, participativo y profesional, lo que conduce a planteamientos como ¿cuáles son los retos a los que nos enfrentamos hoy, en tiempos de pandemia?, ¿cuál el desafío ante la incertidumbre? Estas preguntas son el móvil de este texto.

Desarrollo

A lo largo de la historia, la educación constituye una preocupación palpable que se manifiesta en las reformas educativas a los diferentes niveles: básica, media superior y superior. En esta última, son las instituciones de educación superior (IES) quienes han desempeñado primordialmente la labor de formar profesionales de la educación, docentes que cuenten con los conocimientos, las habilidades, las

actitudes y los valores necesarios que conduzcan a realizar una práctica docente de alta calidad, con competencias profesionales que les permitan incidir en el proceso de aprendizaje de sus futuros alumnos, pero ¿los formadores de docentes cuentan con competencias profesionales para formar a los futuros docentes?

Es importante reconocer como punto de partida que el maestro constituye la piedra angular del sistema educativo, de él depende, en último término, que los cambios se produzcan y que el proceso educativo incluyente y participativo se realice con calidad y equidad, para ello se requiere reorientar el ser y hacer de la tarea de educar, dirigiendo su práctica hacia el campo del conocimiento, hacia el análisis y la reflexión de una cultura de trabajo de la enseñanza que adopta formas como el “...individualismo, balcanización, culturas cooperativas, colegiabilidad artificial y mosaico móvil” (Hargreaves, 2005:15), que aunado a ello se da la situación de la pandemia en el país desde marzo de 2019, enviando a casa la enseñanza a distancia, desafiando el

distanciamiento obligatorio para iniciar una nueva etapa en la tarea de educar.

Ante la incertidumbre de la pandemia y de manera inmediata el llevar la enseñanza a distancia desde casa, cumpliendo con lo que señala el Programa Sectorial de Educación de garantizar el derecho de la población a una educación equitativa, inclusiva, intercultural, integral y de excelencia, se da paso a uno de los desafíos a enfrentar como lo fue y ha sido el uso e implementación de las TIC, herramientas que permiten y facilitan la circulación del conocimiento, constituyendo formas novedosas de acceso y generación del saber, nuevas formas de interacción y socialización del conocimiento con los estudiantes, competencia establecida desde la Secretaría de Educación Pública, a través de la Dirección General de Educación Superior para el Magisterio (DGESuM) en los Planes de Estudio 2018 para la formación inicial de los futuros profesores en Educación Básica. El uso de las TIC como competencia profesional al parecer tenía que estar instaurada en los salones de clase y como herramientas de trabajo de los maestros, entonces, ¿cuál era o es el grado de competencias de dominio técnico, de conocimiento de plataformas que tenían o tienen los formadores de docentes en su uso e implementación para la enseñanza a distancia?

Hay que reconocer que lo que ocurría dentro del aula en la formación docente con referente al uso de las TIC, antes de la pandemia se reflejó fuera de ella, los vacíos fueron evidentes, mientras para algunos fue un reto que había que enfrentar, convirtiéndose en oportunidades de aprendizaje, para otros fue evadir una responsabilidad y una competencia que no estaba en su agenda, pero que “El aprendizaje a través de redes sociales ocurre porque nos conectamos y participamos en “comunidades de práctica” (Sleegers et al, 2013).

Los formadores de docentes no solo enseñan gracias a lo que aprenden, sus formas de enseñar se remontan a sus orígenes, a su biografía, al tipo de maestro que quiere ser y que ha construido con su hacer, a las relaciones con sus colegas, al trabajo colaborativo con objetivos comunes, así “El desarrollo de los profesores, sus carreras, las relaciones con sus compañeros, las condiciones de status, recompensas y liderazgo en las que trabajan influyen sobre su actuación ...” (Hargreaves, 2005:20), entonces ¿cómo desafiar las condiciones y el contexto de cátedra del formador?,

la demanda de la sociedad fue la reincorporación de la enseñanza y el aprendizaje a distancia, afectando las relaciones de contacto y de cercanía con los iguales, planteando otro reto desde casa que era el convivir con la familia.

Dada la pandemia, en casa, el formador de docentes enfrentó un espacio en el que interactuaba con mayor intensidad con la familia, desafío que se empalmaba con la tarea de educar a distancia, entonces en esos momentos ¿cómo estimular el desarrollo de habilidades desde casa?, los retos eran múltiples: implementar la creatividad personal, la autorregulación y la autonomía, ¿dónde la autorreflexión y el análisis de las necesidades del alumnado?., ante cambios que eran inevitables, pero que la mejora era y es opcional con una actitud prosera y decidida.

Hoy en día los docentes, se encuentran inmersos en una serie de demandas que provienen de las políticas educativas mismas que lo retan a asumir la parte que le corresponde, lo que implica un proceso de reflexión auténtico dando paso a nuevos planteamientos y desafíos en todos los ámbitos desde el contexto actual en el que labora y se desenvuelve., además de garantizar el derecho de la población a una educación equitativa, inclusiva, intercultural, integral y de excelencia; generando entornos favorables para el proceso de enseñanza-aprendizaje y así contar con un capital humano preparado, que sea fuente de innovación y lleve a todos los estudiantes a su mayor potencial y avanzar hacia un pensamiento reflexivo-crítico sobre la práctica que se realiza, actuar, leer e innovar sobre ella.

Una nueva cultura del docente demanda una preparación constante, continua, permanente, que genere una actitud de aprendizaje, anclada a procesos horizontales, incluyentes, contextualizados, colectivos, innovadores y compartidos, asociada a lo que se vive fuera y dentro de los centros escolares, que conduzca a un mayor esfuerzo en las prácticas que ejerce, a resolver problemas desde una perspectiva integral, a proponer alternativas de acción y solución en función de los cambios que se producen, a ser creadores de estrategias y métodos de intervención, colaboración, análisis, reflexión y rendición de cuentas ante el quehacer educativo.

Es desafiante generar un capital humano que denote inclusión, colaboración y promueva la

transformación, comprometiendo al profesorado a establecer una vinculación entre teoría y práctica, lo que conlleva a que “La reflexión sobre la problemática docente debe estar orientada a la generación de un conocimiento didáctico integrador y de una propuesta para la acción que trascienda el análisis crítico y teórico” (Barriga, 2010:13), es necesario en tiempos de pandemia y en el regreso escalonado a clases presenciales desafiar y no regresar al conductismo, tradicionalismo, confort, predisposición, crítica destructiva, antivalores, egoísmo, arrogancia, actitudes que tienden a obstaculizar el trabajo, a generar conflicto entre los iguales, lo que ocasiona que el ser, hacer y actuar de los sujetos exprese contradicciones.

Los desafíos en el ámbito educativo, social, cultural y laboral que el docente tienen que asumir en el contexto actual son múltiples, parafraseando a Imbernón (2000) es necesario analizar situaciones que les permitan percibir la gran complejidad del hecho educativo, que les conduzca a tomar decisiones, a confirmar o modificar actitudes, valores, a configurar la propia opción pedagógica para lograr estimular la participación y colaboración de los docentes, potenciar en el hecho educativo el vínculo entre teoría y práctica, favorecer la formación que Donald Schon denomina práctico – reflexivo.

El docente tiene que asumir el reto de dar forma a una cultura que lo forme con un enfoque centrado en el aprendizaje y en la investigación, basado en competencias que impliquen los conocimientos, habilidades, actitudes y valores involucrados en el desempeño de su profesión, una cultura que se verá favorecida en la medida en que se reflexione e interiorice el propio proceso de la formación docente, aspirando a la mejora continua, pero ¿Cómo iniciar este proceso cuando la indiferencia, predisposición y el confort de algunos regresa a las escuelas?, ¿cómo introducir la práctica reflexiva sobre sus intervenciones en tiempos de pandemia?, “La formación del profesorado debe contemplar la reflexión crítica sobre las relaciones de poder, la reproducción cultural, la escuela como agente social y sobre cómo todo los aspectos culturales, sociales, políticos y económicos se relacionan entre sí. (Contreras, 2000:78).

El docente influye de manera directa en el modo de pensar, aprender, enseñar y actuar de los individuos, por lo que el estatus de una profesión de alto nivel, implica que su rol en las instituciones de

educación superior y de todos los niveles este orientado desde un liderazgo positivo, siendo protagonista del cambio, lo que lo compromete a la

[...] urgencia de una preparación docente amplia y profunda para forjar el "nuevo educador" y el "nuevo rol docente" requerido para llevarlo adelante, pero no obstante, el docente de este fin-inicio de milenio, esta empobrecido, (...) y enfrentado a una tarea mucho más compleja, exigente y vigilada que la de entonces. (Torres, 2000: 6).

Como formadores de docentes ante situaciones complejas y cambiantes de la pandemia dada por Covid-19, se plantea un reto más: la reconstrucción crítica del pensamiento y de su acción, misma que exige la transformación radical de las prácticas pedagógicas y sociales que tienen lugar en el aula, dentro y fuera de ella después de la pandemia, dando relevancia al hecho de profesionalizar la docencia y desempeñarse como maestros competentes que puedan enfrentar los desafíos de las escuelas, aulas, familia y sociedad, atendiendo a la niñez, adolescencia y juventud del siglo XXI.

Probablemente las escuelas, en el regreso a clases presenciales de manera escalonada no estén preparadas para la mejora, el cambio y la transformación. Sin embargo, según la UNUESCO (2005) las instituciones necesitan especialistas formados para desempeñar la docencia de manera efectiva, líderes eficaces y eficientes, con conocimientos generales, innovadores, creativos, adaptables y capaces de encarar desde una amplia perspectiva ética las situaciones sociales, formadores de docentes competentes que desde sus roles y funciones enfrenten los constantes desafíos planteados en su contexto real pues en la medida en que haga conciencia de que tiene que modificar voluntariamente su práctica estará en condiciones de autoformarse, autorregular su propio aprendizaje.

Ahora bien, uno de los retos inmediatos antes, durante y después de la situación de la pandemia es el trabajo colaborativo que da muestra de la integración, comunicación, interacción y diálogo entre docentes y alumnos, dándose el consenso y compromiso con una serie de objetivos y una misión educativa compartida, fijando la atención en metas comunes, las cuales

favorecen el cambio educativo y social que hoy se requiere y es en esta colaboración en la que la comunicación es fluida para establecer comunidades de aprendizaje., que Calvo (2014) reporta como una de las tres grandes categorías de actividades vinculadas con el aprendizaje colaborativo y que se da en la institución educativa vista como unidad en la que se interrelacionan sujetos, procesos y trayectorias, además también destaca el trabajo con el otro dispuesto a guiar, orientar y apoyar. Finalmente, aparecen las actividades de aprendizaje profesional colaborativo que buscan conformar comunidades virtuales de aprendizaje, a partir del uso de dispositivos tecnológicos de la Web.

Dicho trabajo colaborativo tiene que enfrentar el individualismo de algunos o de la mayoría, el egoísmo no les permite compartir la experiencia y el saber para aprender a aprender, para favorecer las competencias para la vida en sociedad y en específico para la convivencia y el manejo de situaciones. El docente tendrá que fomentar y aprovechar la diversidad de opiniones que ofrece el trabajo colaborativo y equilibrarlo con el trabajo individual; lo que da oportunidad para que alumnos y docentes logren el máximo aprendizaje posible, pensando en instituciones y sujetos que faciliten el diálogo, la articulación y la acción colaborativa necesaria para un sistema escolar democrático, participativo, equitativo e incluyente.

La colaboración entre los actores de la educación tendrá que vigilar procesos como el aprovechamiento del tiempo destinado a la enseñanza y aprendizaje, no para la distracción y entretenimiento, además del ejercicio de una evaluación formativa que potencialice el aprendizaje de los estudiantes. Para algunos o muchos:

La escasez de tiempo hace difícil planear las cosas de forma más rigurosa, comprometerse con el esfuerzo de innovación, reunirse con los compañeros o detenerse a reflexionar sobre los propios objetivos y progresos. El tiempo de que dispongan los profesores, aparte de sus tareas en el aula, para trabajar con sus compañeros o (...) para reflexionar sobre ellos mismos, es una cuestión fundamental para el cambio, el perfeccionamiento y el desarrollo profesional. (Hargreaves, 2005:44)

Los retos y desafíos que se plantean hoy en el siglo XXI, son múltiples, destacando la tarea que tiene el docente de fomentar la capacidad del aprendizaje autónomo y la conciencia social, pero

“Para que sea responsable, la persona debe ser plenamente consciente de lo que hace y esta conciencia consiste en la capacidad de comprender la situación de la acción, en tomar la decisión de ejecutar la acción, la capacidad de controlar el inicio de la acción o el cese de la misma y, por último, la evaluación de tal acción como portadora de beneficios o perjuicios” (Alcázar, 2006:136).

Hoy el formador de docentes está en la mira de las políticas educativas, exigiéndole dar cuenta de su quehacer educativo, de su práctica docente, pero ¿qué retos y desafíos nos hemos planteado antes, durante y después de la pandemia para lograr el aprendizaje en nuestros estudiantes?, ¿cuál es la expectativa en el regreso a clases presenciales de manera escalonada? Sin embargo, en estas líneas se proponen más retos y desafíos que Vaillant y Marcelo (2015:11) señalan: “...conocer lo que se enseñan y saber cómo se enseña[...] gestionar y monitorear el aprendizaje estudiantil, comprometerse con los estudiantes y aprendizajes; reflexionar acerca de sus prácticas, aprender de su experiencia y la de sus colegas e integrar comunidades de aprendizaje.

El tiempo de instrucción se considera clave para el aprendizaje por lo que la invitación es optimizarlo y no comprimirlo cada vez más, además se requiere un proyecto común encabezado por profesionales competentes, con capacidades, habilidades, aptitudes, valores y conocimientos, proyectos con esquemas organizativos desde la planificación, el seguimiento y evaluación de resultados, rendición de cuentas en términos de calidad, eficiencia, efectividad, equidad y responsabilidad, porque Gairini (1998) argumenta que si una organización no ha ordenado su funcionamiento interno en tanto a procesos académicos, administrativos y organizativos es difícil que llegue a tener capacidad formativa y, asimismo, a consensuar y realizar proyectos institucionales.

Conclusión

Hoy el docente frente al cambio educativo y social tiene una gran responsabilidad, pero la posibilidad de dicho cambio no solo radica en él, sino en la voluntad, actitud y saberes de todos los involucrados, conformando un sistema flexible, que se comprometa con el aprendizaje y la formación de ciudadanos éticos, democráticos y

responsables, que incite a la autorreflexión de la práctica, instaurando una cultura y un sistema incluyente, acostumbrado a innovar y rendir cuentas.

Hoy, son varios los motivos para implementar acciones en cada uno de los retos y desafíos antes mencionados, cambios urgentes y necesarios en la formación y práctica docente con miras a un sistema escolar democrático y flexible que responda a las necesidades de los alumnos, niños, jóvenes o adultos, centrado alrededor del aprendizaje. La pandemia obligo la modificación de metodologías para lograr el aprendizaje, “La avalancha de cambios sociales no se ha visto acompañada de las correspondientes transformaciones en los procesos de formación docente.” (Vaillant y Marcelo, 2015:11), mientras que algunos en la práctica trascienden la brecha digital otros se quedan en una formación docente resistente y difícil de cambiar.

Hoy la educación tiene que trascender, el cambio educativo y social es un compromiso profesional que intenta posicionarse en la reflexión, el análisis y la profundización de la calidad de la educación. Pero impulsar el cambio educativo y social a través de la institución que aprende, crea e innova, supone según la O.C.D.E, implantar e institucionalizar un trabajo horizontal y en comunidades de aprendizaje, con la colaboración de todos los actores que en ella participan, estableciendo una comunicación abierta y libre, estructura flexible en normas y valores, además de proporcionar recursos y optimización de tiempos.

Pero avanzar se requiere asegurar la voluntad (querer hacer), las competencias (saber ser y hacer) y las condiciones (poder hacer) para que los formadores de docentes puedan cumplir con su papel como sujetos y protagonistas del cambio educativo. La tarea no es fácil pero sí urgente, los retos y desafíos están en nuestras manos, la formación docente tiene que incidir en las aulas, en la enseñanza a distancia, antes, durante y después de la pandemia.

Este no es el final, si no el principio de una provocación para definir hacia dónde queremos ir después de la pandemia ¿Ustedes qué piensan?

Referencias

- Alcazar, José Antonio, et. al. (2006). *Tu hijo de 8 a 9 años*. Madrid. Ediciones Palabra, S. A.
- Barriga A.F, Hernández R.E, (2010). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo, una interpretación constructivista. Facultad de Psicología UNAM.
- Calvo, G. (2014). Desarrollo profesional docente: el aprendizaje profesional colaborativo. En Unesco-Orealc, Temas críticos para formular nuevas políticas docentes en América Latina y el Caribe: el debate actual (pp. 112-152). Santiago de Chile: Ceppe y Unesco.
- Contreras, Ricardo. (2000). La formación inicial y permanente del profesor de educación física. País: Colección Estudios.
- Gairini, J. (1998). *Los estadios de desarrollo organizacional*. En Contextos educativos, n° 1.
- Hargreaves A. Profesorado, cultura y postmodernidad. Editorial Morata. Quinta Edición. p. 15-20
- Imberón, Muñoz, Francisco. (2007). La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional. España. Graó.
- Sleegers, P. (2013). Toward Conceptual Clarity: A Multidimensional, Multilevel Model of Professional Learning Communities in Dutch Elementary Schools. *Elementary School Journal*, 114(1), 118-137.
- Torres, Rosa María. (2000). Reformadores y docentes: el cambio educativo atrapado entre dos lógicas. Sistema Escolar y cambio educativo: repasando la agenda y los actores. Instituto Fronesis. Quito-Buenos Aires.
- Vaillant Denise, Marcelo Calos. (2015). El ABC y D de la Formación Docente. Ediciones Narcea. P. 11-18



Una aventura y un desafío, así debe ser la educación global

Fátima de Lourdes Aguayo Cruz

Introducción

La intención de este artículo es contribuir a una educación actual, acorde a los profundos cambios que se manifiestan en los diferentes ámbitos de la vida y, proponer modificaciones en la forma de impartir las diferentes cátedras en el bachillerato basadas en los planes de estudio, que puedan superar las limitaciones impuestas por muchos años en cuanto a la descontextualización, linealidad y verticalidad de las disciplinas y áreas del conocimiento de los mismos.

Es necesario salir de la crisis epistemológica presente en los sistemas educativos de nuestro país, mediante el análisis, estudio y difusión de los fundamentos de los paradigmas del Pensamiento complejo propuesto por el filósofo Edgar Morin y el de la Transdisciplinariedad sugerido por el físico Basarab Nicolescu, emergentes de la integración del saber en el contexto de la Educación Media Superior.

La inestabilidad, la alta incertidumbre y las fluctuaciones que ocurren en nuestro planeta, exigen un gran esfuerzo por fomentar y consolidar una educación diferente, acorde a las exigencias y demandas actuales, y en la que exista un diálogo de saberes (como enfatiza E. Morin) y un trabajo que trascienda a las disciplinas (desde la perspectiva de B. Nicolescu).

Dos paradigmas emergentes

La falta de responsabilidad planetaria, y los severos problemas que aquejan a la humanidad nos permiten reflexionar la urgencia de llevar a cabo transformaciones en todos los ámbitos, en especial, el de la educación y es tarea de todos los profesionales que se desempeñan en este medio.

Martínez Miguélez (1996: 5) enfatiza: “no solamente estamos ante una crisis de los fundamentos del conocimiento científico, sino también del filosófico y, en general, ante una crisis

de los fundamentos del pensamiento. Esta situación nos impone a todos un deber histórico ineludible, especialmente si hemos abrazado la noble profesión y misión de enseñar”.

Es necesario reconocer la forma tradicional de adquirir conocimientos, que todavía permanece entre muchos profesionales de la educación. Para rebasarla se precisa realizar innovadoras transformaciones epistemológicas hacia el pensamiento complejo y la transdisciplinariedad como vía para cambiar la visión tradicional del conocimiento.

Lo actual y por lo que debemos apostar en este siglo, es hacia la búsqueda de la información integradora del saber, que se guie por los paradigmas del pensamiento complejo y la transdisciplinariedad, que permiten la innovación y el enriquecimiento del conocimiento, aunque también tienen sus limitantes.

Es así por lo que Morin (1998: 34) afirma “todo paradigma precisa ser renovado, enriquecido y hasta a veces sustituido en dependencia de las condiciones históricas concretas en las que se ha desarrollado”.

Es necesario aceptar la necesidad de cambiar la mentalidad tradicional en torno a la educación, de lo contrario, no habrá cambios culturales ni de progreso de la humanidad. Por ello Maldonado (2014: 6) comenta: “el progreso de la humanidad se alcanza por medio de la educación la cual puede ser un elemento transformador pero restringente; un factor de cambio, pero disciplinante y normativo”.

Las diferentes disciplinas tienden a avanzar debido a que las formas del saber se enriquecen y se renuevan con frecuencia y pueden ejercer positivamente en el proceso educativo.

Al respecto, Herrera (2008: 9) menciona: “lo verdaderamente importante es asumir la necesidad de cambiar los paradigmas y mentalidades en torno a la educación”.

La educación como elemento transformador, se debe re-pensar como un todo, en el que se consideren los procesos sociales, políticos, religiosos, científicos, ambientales y culturales, con sus diferentes enfoques, metodologías y

nomenclaturas propios de cada uno; así ambos paradigmas van a surgir con toda intensidad.

Por consiguiente, la educación, debe formar para la vida, su campo de trabajo es de futuros y se tratan a través de procesos en el aula, ésta se considera de acuerdo a la teoría de los sistemas, como un sistema abierto en la que los acontecimientos cotidianos del planeta son el tema de trabajo, y su posible solución es propuesta desde las diferentes disciplinas, por lo que se aprovechan las circunstancias para que los integrantes del aula lleven a cabo una investigación.

Aprovechar las circunstancias del medio que rodea a los estudiantes, trabajar en equipos colaborativos e investigar, integrar las diferentes ciencias y disciplinas, será la metodología correcta para que éstos lleguen al conocimiento. Así pues, Maldonado (2014: 9) refiere: “el conocimiento no es que ya está ahí de antemano, sino es la construcción misma del vivir”.

Es así, que la educación es un proceso que nunca acaba, siempre ávida de conocer los problemas complejos que surgen en la sociedad y su posible solución a través de investigar, así se adquiere el conocimiento por medio del diálogo de saberes, que es el fundamento epistemológico para la construcción de una educación transdisciplinar y que es el inductor en el desarrollo de una metodología compleja de pensar la experiencia humana.

Por supuesto, la transgresión disciplinar puede ocasionar debates, malas interpretaciones reflejo de la poca experiencia que se tiene en llevar a cabo esta forma de trabajo.

En la opinión de Díaz (2002: 3):

Las ideas de la complejidad son el resultado de elaboraciones científicas en diversos campos de la investigación -biología, física, geometría, lógica, matemáticas, meteorología, neurociencias, química, sociología, etc. Como productos científicos genuinos, las nuevas teorías científicas no han de rendir cuentas filosóficas a nadie. Por el contrario, [...] esas ideas representan elaboraciones científicas específicas que tienen además una pretensión transdisciplinar y generalizadora -que nadie pone en duda.

La comprensión del mundo y los fenómenos que ocurren en él, se tratan con metodologías precisas desde las diferentes disciplinas o ciencias que a en ocasiones no contemplan elementos que no son aislados, reducidos o simplificados.

Es por lo que el pensamiento complejo y la transdisciplinariedad surgen en este escenario como paradigmas que permiten abordar esos elementos desde diversas perspectivas para que se puedan comprender a profundidad y que mejor forma de introducirlos a través de la educación. En este sentido, Morin (1999: 2) confirma: “el destino planetario del género humano es una realidad fundamental ignorada por la educación”.

Entonces, hay que transformar a la educación, al enseñar desde la incertidumbre y el caos como parte de la cotidianidad, es así como se deben preparar los futuros ciudadanos con una inteligencia diferente y generalizada lo que permite interpretarse como pensamiento complejo.

Educación y Pensamiento complejo

En la actualidad el modelo educativo vigente en nuestro país, se limita al contenido y lineamientos de un plan de estudios que cada docente debe llevar a cabo de forma rutinaria; es memorístico, descontextualizado, monodisciplinar y lineal el cual no permite formar jóvenes innovadores y creativos.

Para adquirir el conocimiento es necesario investigar, actividad en la que no hay un punto de partida reglamentario y, por supuesto no tiene final ya que siempre permite la expansión, al abrir nuevos caminos para seguir el proceso de investigación, por lo que se considera como un sistema abierto, de acuerdo a esta nueva forma de relacionar la educación con los sistemas, al seguir las ideas de Ludwig von Bertalanffy¹

Es así que la educación desde la perspectiva de los sistemas es un conjunto de elementos transdisciplinarios que se interrelacionan para acercarse a la realidad.

Al respecto, Morin *et al* (2003: 39) opinan: “el pensamiento complejo es un estilo de

¹ Un sistema es el grado de interacción con otros sistemas y son abiertos si intercambian información del entorno que los rodea. Su teoría general de los sistemas se aplica a todas las áreas del conocimiento en particular a las

pensamiento y de acercamiento a la realidad, genera su propia estrategia inseparable de la participación inventiva de quienes lo desarrollan”.

Esto indica que los estudiantes e investigadores no tienen límites al investigar ya que pueden elegir la metodología que más convenga lo cual los hace creativos, innovadores e ingeniosos y lo más importante es que realizan este proceso con entusiasmo y emoción.

En este sentido, Sierra (2006: 90) comenta “el pensamiento complejo es ideal para aproximarse al conocimiento, ya que el objeto de estudio de la complejidad son fenómenos que no se pueden manejar dentro de una lógica homogenizadora o reduccionista, sino que se necesita alcanzar una comprensión desde una visión holística”.

Lo de hoy, es integrar diversas áreas para hacer investigación ya sean científicas, sociales y/o humanísticas lo cual se refleja en la formación de individuos que tienen acceso al maravilloso mundo de lo desconocido, de realidades, culturas y creencias que sin duda los formara como ciudadanos globales capaces de comprender el mundo y los sucesos que ocurren en él.

Desde esta perspectiva Morin *et al* (2003: 89) sostienen: “el pensamiento complejo se construye desde las ideas propias, desde la verdadera racionalidad, desde la información que aportan los seres vivos, desde la mirada multidimensional lo que conlleva a generar conocimientos que antes eran incomprensibles para la ciencia y la humanidad”.

Cuando un estudiante al hacer investigación es capaz de: repensar, dudar, comparar, analizar, indagar, comprender, investigar, analizar e interpretar, en mi opinión ya está educado para visualizar al mundo desde una perspectiva compleja.

Ante la crisis planetaria en la que nos encontramos, se requiere de esta clase de individuos preparados con nuevos conocimientos y enfoques para resolver situaciones que antes no

ciencias exactas y sociales en el marco del análisis de las interacciones.

existían y que se deben trabajar en pro del bienestar de la ciudadanía a nivel mundial.

Consciente de esta transformación en la educación, Morin (2002: 3) propone: “a futuro el conocimiento pertinente es aquel que evidencia el contexto, lo global, lo multidimensional y lo complejo”.

Esta reorganización cultural requiere de la ciencia, pero también de pensadores transdisciplinarios para lograr superar los límites y conexiones disciplinarias y se pueda comprender que la solución a los problemas no está escrita en un manual, ni está estructurada, lo que conlleva a una reforma de pensamiento desde la transdisciplinariedad.

Educación y transdisciplinariedad

Los cambios acelerados del planeta y los problemas actuales como son las migraciones forzadas, la cadena alimenticia alterada, las enfermedades de origen zoonótico, la deficiencia inmunitaria, la alteración del clima, entre muchos más que definen a este siglo, todos son fenómenos inciertos y no lineales que no se pueden abordar desde una sola disciplina, ya que presentan desafíos transdisciplinarios, y la urgencia es poder darles una solución oportuna, precisa y veraz para que no se conviertan en crisis como muchas que en este momento, aquejan al planeta y que afectan a la humanidad.

Todas estas situaciones nos conducen a pensar en un cambio urgente en la educación en los niveles medio y superior para poder transgredir las fronteras de las especialidades de cada asignatura y lograr un nuevo abordaje de solución.

Se requiere de especialistas que deseen abrir nuevos espacios al aportar ideas y puntos de vista para conocer las características del mundo real.

Es así que, los estudiantes que logren contextualizar los problemas de acuerdo a esta nueva formación transdisciplinaria, les permitirá ser los ciudadanos que puedan “leer y vivir al mundo”, al poder hacer un análisis transdisciplinario de la realidad, en pro del bienestar de la ciudadanía mundial.

En el mundo globalizado se crean tres dilemas educativos como lo mencionan (Barnet, 2011: 23):

- a. La comprensión del mundo
- b. La identidad del mundo
- c. La acción del mundo

Estos dilemas, exigen de una comprensión transdisciplinaria en la que los límites disciplinares trasciendan.

Al respecto Morin (2008: 13) está convencido de que “la comprensión del mundo no se puede lograr si el conocimiento de los individuos es fragmentado, compartimentado, disciplinar y cuantificado. Por su parte, (Nicolescu) afirma “la complejidad pulverizó la articulación piramidal de las disciplinas, originando un verdadero Big-Bang disciplinar”.

Así pues, la nueva forma de educar y enseñar a investigar, nos concientiza que las disciplinas actúan cada vez más con dependencia unas de otras por lo que se espera una nueva revolución educativa y científica transdisciplinaria.

En esencia, la educación desde esta perspectiva permitirá interactuar con múltiples disciplinas cercanas a la situación que se presenta, ya que las interconexiones entre ellas son más claras y permitirán buscar soluciones sustentables a los problemas complejos que enfrenta la ciencia.

Por lo tanto, la transdisciplinariedad es la forma superior de integración del saber, donde se trata de construir una nueva epistemología, al unir los lenguajes y métodos de las disciplinas que participan con un alto nivel de colaboración.

A su vez, Ardoino (1997: 6) opina “con una educación transdisciplinaria se perciben a los individuos, a los grupos sociales y a la sociedad como sistemas dinámicos complejos, que tienen la posibilidad de autoorganizarse de manera consciente”.

En fin, surge un nuevo tipo de educación fundamentada en un enfoque integrador, y lo ideal es que lo fomenten las instituciones educativas, así como, los educadores mediante el trabajo colaborativo entre ellos, estudiantes, e investigadores y así, logren entre todos idear y

proponer métodos innovadores y creativos que potencien la motivación y el gusto por investigar.

Conclusiones

La intención de unir los dos paradigmas del pensamiento complejo y la transdisciplinariedad es con el afán de que se formen “estudiantes planetarios” como menciona Morin conscientes de su papel responsable con el planeta.

En el área de la educación este proceso ha tenido sus particularidades, pues no se enriquece con las contribuciones concretas de ambos paradigmas si logra renovar la idea del trabajo desde la perspectiva de una sola disciplina, lo cual convierte a la educación

Las contribuciones de ambos paradigmas permiten sistematizar los fundamentos epistemológicos para la construcción de una educación transdisciplinaria, pues desde esta nueva visión sobre el conocimiento científico se podrá actualizar los fundamentos que hoy sustentan la formación de los estudiantes de bachillerato.

Ahora bien, la tarea de llevar a cabo este ambicioso tipo de educación es una tarea difícil, ya que requiere del encuentro, el intercambio y trabajo en equipo entre investigadores, docentes y estudiantes que trabajen desde diferentes puntos de vista al unificar distintos criterios y al aplicar metodologías distintas.

Sin duda, con las contribuciones de los dos paradigmas emergentes, podrán alcanzar la prometedora transdisciplinariedad y el tan añorado pensamiento complejo.

Por lo tanto, hay que reconocer la urgente actualización del conocimiento, la reestructuración de los planes de estudio, la conexión con los centros de investigación para poder cumplir con esta aventura de formar ciudadanos globales.

Referencias

- Ardoino, Jacques. (1997). *La Implicación*. México: Universidad Nacional Autónoma de México. P.6
- Barnett, Ronald. (2011). "Lifewide education: A new and transformative concept for higher education". En JACKSON, N. *Learning for a complex world: A lifewide concept of learning, education and personal development*. P23. Ed. AuthorHouse. Bloomington (Estados Unidos).
- Bertalanffy, Ludwig (1981). *Perspectivas en la teoría general de sistemas*. Madrid: Alianza Universitaria. p.12
- Herrera Torres, Isaías. (2008). "Reflexión filosófica en torno a la educación y su mediación cultural: una perspectiva desde el pensamiento complejo". Tesis de Doctorado. La Habana: Editorial Universitaria, MES. p.9
- Maldonado, Carlos (2014) "¿Qué es eso de pedagogía y educación en complejidad?" *Intersticios Sociales*, núm. 7, marzo-agosto, 2014, pp. 1-23 El Colegio de Jalisco Zapopan, México.
- Martínez Miguélez, Miguel. (2009). *Transdisciplinariedad: Un enfoque para la complejidad del mundo actual*. (La Habana), Año III, *Revista Pensando la Complejidad*, III(7). p.5
- Morin, Edgar. (1998). "Introducción al Pensamiento complejo". Barcelona: Editorial Gedisa
- Morín, Edgar (1999) "Los siete saberes necesarios para la educación del futuro". UNESCO. Francia. p.2
- Morín, E. Roger, G. Domingo, J. (2003). "Educar en la era planetaria". Colección Libertad y Cambio. Gedisa editorial. Primera edición. Barcelona, España. p.39
- Piaget, Jean (1980). "Psicología y pedagogía". Barcelona. España. Ariel
- Sierra, M. (2006), "Una aproximación desde la investigación cualitativa". 1ª edición. Universidad Nacional de Colombia. Bogotá, Colombia. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/4217/421739500002.pdf>



La Docencia y el aprendizaje en tiempos de pandemia: una experiencia pedagógica

María Isabel Navarro Meléndez
Fátima Stephany Lara Martínez
Alondra Guadalupe Araujo Treto

Introducción

Las “experiencias” o “vivencias” que tuvieron lugar en el tiempo de pandemia, han sido muy diversas y dignas de ser escuchadas, resignificadas y como un incentivo para seguir adelante en medio de la crisis sanitaria que a la fecha continua vigente. A casi dos años de la aparición de los primeros contagios, hoy en día se experimenta la presencia de las nuevas cepas y todo lo que ello implica: reforzar medidas de higiene, retomar hábitos saludables, mantener los protocolos de seguridad, etc. Se ha aprendido mucho en materia de sanidad, y en otros ámbitos que, de forma obligada y necesaria, también se tuvo que desaprender y aprender.

En el ámbito educativo el confinamiento dio origen a un inusitado interés por investigar los problemas que se enfrentaron para llevar educación a todos. El Instituto de Investigaciones sobre la

Universidad y la Educación (IISUE) de la UNAM (2020), presenta un estudio desde diversos campos disciplinarios e interdisciplinarios, acerca de los efectos y problemas ocasionados por la emergencia sanitaria en el campo educativo. De igual manera otros estudios han revisado las decisiones tomadas por gobiernos y empresas para dar continuidad a la formación básica obligatoria y de nivel superior, tal es el caso del informe que presenta la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL, 2020), donde se visibiliza la diversidad de consecuencias que la suspensión de clases presenciales y otras medidas de confinamiento, tendrán sobre las comunidades educativas a corto y mediano plazo.

El anuncio dado por la Secretaría de Educación Pública (SEP) el 20 de marzo de 2020 tomó por sorpresa y sin preparación previa, a muchos docentes y estudiantes en todos los rincones de México, tanto por la situación sanitaria que se vendría después como en lo concerniente

a seguir con el proceso enseñanza-aprendizaje desde el confinamiento. Todas las escuelas del país se cerraron en esa semana, desde nivel básico hasta superior y posgrado; alumnos y maestros se fueron a casa con la incertidumbre de no saber lo que pasaría en los días siguientes, en medio de una avalancha de información en los diversos medios y redes.

La pandemia vino a evidenciar la escasa capacidad para enfrentar crisis de todo tipo, económica, social, sanitaria, y, en el ámbito educativo, no fue la excepción. Se tuvo poco tiempo para replantear un currículo diseñado en la modalidad presencial y generar nuevas estrategias a fin de llevar educación a todos los niveles educativos y a todos los rincones del país. La SEP ofreció la programación de “Aprende en casa” como apoyo en educación básica, si no es que, como principal acción a sus actividades escolares. Pero en el nivel medio superior y superior, cada institución tomó sus propias decisiones en apego a las disposiciones oficiales y a las condiciones reales del contexto.

Al inicio de la pandemia, las consecuencias en materia de salud fueron poco visibles en el entorno inmediato, pero con el paso de los días, semanas y meses, los contagios fueron en ascenso, así que el regreso a clases se aplazó en repetidas ocasiones. Pese a las condiciones existentes, las cuestiones de la enseñanza y el aprendizaje en la Escuela Normal de Ixtapan de la Sal no se detuvieron. Al recibir la información respecto a la suspensión de clases, cada uno de los docentes empezó a idear un plan de actuación. Algunos ya contaban con espacios virtuales a través del uso de plataformas como Classroom, otros manejaban medios de comunicación como el correo electrónico y los grupos de WhatsApp. Estos fueron los medios base para seguir el trabajo, tal como lo indica la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL):

En el marco de la suspensión de las clases presenciales, la necesidad de mantener la continuidad de los aprendizajes ha impuesto desafíos que los países han abordado mediante diferentes alternativas y soluciones en relación con los calendarios escolares y las formas de implementación del currículo, por medios no presenciales y con diversas formas de adaptación, priorización y ajuste (CEPAL-UNESCO, 2020: 3).

A raíz de este confinamiento es que surgió el interés por indagar más allá de lo que en reuniones de colectivo entre docentes y charlas con los estudiantes se compartía. El objetivo general de la investigación fue caracterizar los procesos de docencia y aprendizaje durante el confinamiento originado por la pandemia, desde la perspectiva de maestros y estudiantes. Se planteó la necesidad de indagar respecto a las preguntas: ¿qué caracterizó a la docencia y al aprendizaje durante el periodo de confinamiento?, ¿cómo fue la experiencia pedagógica derivada de la reformulación de las prácticas de enseñanza-aprendizaje en tiempos de pandemia?

En cuanto a las condiciones económicas, tecnológicas, emocionales en las que se encontraban los docentes y alumnos de la escuela Normal a inicios de la pandemia, son diversas y necesarias de comentarse. El aspecto económico es un elemento que influye en la adquisición de recursos y materiales idóneos para el trabajo mediado por internet, el 90% de los estudiantes disponían de laptop, una mínima cantidad contaba con computadora de escritorio (7%) y Tablet (3%); sin embargo, estos recursos se compartían y comparten entre los miembros de la familia, desde uno hasta tres. Los únicos medios de comunicación con los que se contaban al inicio de la pandemia eran el correo electrónico y teléfono celular (WhatsApp). En el aspecto emocional, los estudiantes mostraron serias dificultades para sobreponerse a la crisis, lo evidenciaron en su estado de salud y en el rendimiento académico.

Desarrollo

Decisiones metodológicas

La investigación se pensó bajo el enfoque cualitativo, en virtud de la necesidad de acercarse al hecho desde la experiencia de los actores, en este caso, docentes y estudiantes normalistas. Para este efecto se retomó como base los métodos fenomenológicos, puesto que:

las realidades cuya naturaleza y estructura peculiar sólo pueden ser captadas desde el marco de referencia del sujeto que las vive y experimenta, exigen ser estudiadas mediante métodos fenomenológicos, ya que su esencia depende del modo en que es vivida y percibida por el sujeto, es decir, como una realidad

interna y personal, única y propia de cada ser humano (Martínez, 2011, p. 163).

Precisamente es lo que se hizo, acercarse mediante diversas estrategias, a los docentes y estudiantes que vivenciaron el proceso de formación desde los espacios personales durante el confinamiento. El grupo de estudio fueron 90 estudiantes de segundo y tercer grado de la Licenciatura en Educación Preescolar (que ahora están en tercero y cuarto respectivamente), y los docentes que les impartían clase (18 maestros). Con el fin de cumplir con los objetivos planteados y para dar respuesta a las preguntas de investigación, se determinó hacer uso del método de las narrativas testimoniales, al ser uno de los medios que permiten conocer, a partir la experiencia de los sujetos, la realidad de los fenómenos. De acuerdo con Martínez (2011) la narrativa testimonial o bien los diseños narrativos desde los aportes de Hernández, Fernández y Baptista (2010), ofrecen valiosas oportunidades para acercarse y expresar “vivencias” y que son el fundamento del testimonio.

Las técnicas seleccionadas fueron la observación (en sesiones virtuales docente-alumnos, en reuniones del colectivo docente), para el recuento de la información se empleó como instrumento el registro anecdótico. También se hizo uso de cuestionarios como parte de los diagnósticos de grupo, acción efectuada al inicio de al menos dos semestres de trabajo. La técnica principal fue el texto de la narrativa testimonial, donde los docentes y estudiantes seleccionados para participar en este estudio, expresaron sus experiencias en relación a la docencia y al aprendizaje vivenciadas durante los primeros meses de pandemia (Ver apéndices). Las narrativas vertieron sobre las categorías: docencia, aprendizaje, experiencia pedagógica.

Para el análisis de la información se procedió a aplicar el proceso de contraste y teorización, fue necesario contar con los datos organizados primeramente por la vía de su obtención, y, en segundo lugar, por el tiempo de su recepción. Posteriormente, en un cuadro de doble entrada se concentraron y contrastaron los segmentos de información derivados de los distintos instrumentos aplicados que daban cuenta de las categorías de interés para la investigación, se llegó a la saturación al no encontrar más elementos que contrastar. En la parte final se llevó a cabo la teorización, donde se compararon los resultados obtenidos con los aportes de otros investigadores, ello con el

propósito de entender mejor las posibles diferencias y, de ese modo, llegar a una integración mayor y a un enriquecimiento del tema de estudio (Martínez, 2011).

Perspectiva teórica

La docencia en Educación Normal ha experimentado grandes cambios derivados de las reformas educativas a los Planes de Estudio, actualmente todas las instituciones formadoras de maestros se apegan a la normatividad vigente establecida por la Dirección General de Educación Superior para el Magisterio (DGESuM). Los Planes de estudios de licenciaturas en educación se establecen en el ACUERDO número 14/07/18 por el que se establecen los planes y programas de estudio de las licenciaturas para la formación de maestros de educación básica (Acuerdo 14/07/18).

En este documento se establecen los Anexos de los Planes de estudio de cada una de las licenciaturas. El Anexo 3 corresponde al de la Licenciatura En Educación Preescolar. En él se da cuenta de las transformaciones por las que ha atravesado el currículo vigente para garantizar el logro del perfil de egreso y de una formación integral y de calidad que responda a las demandas actuales.

La actualización del plan de estudios pretende lograr que el estudiante de educación normal, al egresar, elija formas pertinentes para vincularse con la diversa información generada cotidianamente para aprender a lo largo de la vida, por lo que resulta de vital importancia sentar las bases para que desarrolle un pensamiento científico y una visión holística del fenómeno educativo, de sus condicionantes y efectos, que lo conduzcan a reflexionar, investigar y resolver problemas de manera permanente e innovadora (Acuerdo 14/07/18).

La labor de quienes forman a los maestros de educación básica es factor fundamental para el logro de los rasgos del perfil de egreso, pues son quienes dan cumplimiento a lo estipulado en los programas de curso; sin embargo, y derivado del confinamiento, esta tarea no fue nada sencilla. Si bien Morán (2004) establece que:

La misión de la docencia es la de formar personas conscientes de su mundo y de lo que son capaces de hacer a favor de ese mundo. La verdadera docencia es aquella que propicia que

el alumno se forje la necesidad de aprender por su cuenta y que encuentre en el profesor un guía, un acompañante de travesía para llegar al conocimiento y en el grupo un espacio de encuentro, de intercambio, discusión y confrontación de ideas (p. 43).

En tiempos de pandemia y sin la preparación previa ante las condiciones de trabajo a distancia, cumplir esta misión no fue nada fácil. Se señala que la pandemia lo único que hizo fue adelantar los cambios que ya se pronosticaban, sin embargo, esto se realizó en un tiempo récord y no todos contaban con el apresto para hacerlo. Cañedo y Figueroa (2013) advierten que la práctica docente refleja un esfuerzo de los profesores por mejorar y transitar hacia un aprendizaje más activo de los estudiantes y una responsabilidad importante del profesor para guiarlos; en este sentido, y sin considerar las condiciones adversas, la docencia se siguió dando con diversos matices.

Otra de las categorías que el estudio considera motivo de revisión es el “aprendizaje” En nivel superior prevalece la posición constructivista donde se plantea que el conocimiento humano no se recibe pasivamente, sino que es procesado y construido activamente por el sujeto que aprende. En este orden de ideas, el constructivismo pedagógico considera que el verdadero aprendizaje humano es una construcción de cada alumno en la cual modifica su estructura mental, alcanzando un mayor nivel de diversidad, complejidad e integración (Flórez, 1994).

En el nivel superior, este proceso es igual o más relevante que en otras etapas de la vida, pues las vías para llegar al conocimiento son diversas y exigen la experiencia propia de quien aprende. Actividades como la lectura, la escritura, la creación, la discusión, entre otras, se convierten en herramientas que impulsaron el desarrollo de habilidades cognitivas hacia la construcción de nuevos saberes, no por nada el enfoque actual de los programas es competencial. Se afirma la idea de que aprendemos cuando somos capaces de elaborar una representación personal sobre un objeto de la realidad o contenido que pretendemos aprender desde las experiencias, intereses y conocimientos previos (Solé y Coll, 1993).

El último aspecto a retomar en la parte teórica es el término de “experiencia pedagógica”. Se considera “experiencia” o “vivencia” a aquello

que el sujeto experimenta y que puede cobrar significado en la medida que sus sentidos se agudizan en el hecho que acontece; en este acontecimiento tiene mucho que ver el contexto y tiempo en que ocurre, así como aspectos personales y culturales.

Las vivencias estarían ligadas con la vida completa de las personas: habría una "representación del todo en la vivencia de cada momento"; "lo objetivo [. . .] se convierte por sí mismo en momento del proceso vital"; "toda vivencia está entresacada de la continuidad de la vida y referida al mismo tiempo al todo de ésta"; "en cuanto que la vivencia queda integrada en el todo de la vida, este todo se hace también presente en ella" (Gadamer, 1984, citado en Martínez, 2011, p. 164).

Toda experiencia, en el ámbito educativo, implica un proceso de planeación por parte del docente para crear ambientes propicios que generen un conflicto cognitivo y a la vez disposición de los alumnos para enfrentar el conflicto y darle solución. Es por ello que el proceso de enseñanza-aprendizaje desde el nivel superior ha de concebirse en función de la formación de los estudiantes como futuros profesionales. En la formación, éstos han de prepararse para que sean capaces de identificar problemas relacionados con su carrera, y, por consiguiente, proponer por soluciones a los mismos. Este proceder permite dirigir la docencia universitaria con un enfoque profesional (Didriksson, 2003, citado en Hernández e Infante, 2017). La experiencia pedagógica en tiempos de pandemia fue un acontecimiento único y quizás irrepitible para los actores educativos.

Conclusiones

La forma de enfrentar la docencia y el aprendizaje en tiempos de pandemia fue diversa y cambiante, se tomaron decisiones de acuerdo a las condiciones y posibilidades de cada institución, en virtud de ello, los resultados también fueron dispares. La investigación en cuestión intentó dar respuesta a las preguntas: ¿qué caracterizó a la docencia y al aprendizaje durante el periodo de confinamiento?, ¿cómo fue la experiencia pedagógica derivada de la reformulación de las prácticas de enseñanza-aprendizaje en tiempos de pandemia? Con base en la obtención de datos y análisis de los mismos, se llevó a cabo la

contrastación y teorización de la información para dar cuenta de los resultados que se enuncian a continuación. Se tuvo como base la concentración de datos de las observaciones en clase entre pares, los registros anecdóticos de esas sesiones los cuestionarios electrónicos aplicados al inicio de dos semestres en los tres grupos y la recuperación de narrativas testimoniales de las estudiantes y docentes involucrados. Los cuadros de doble entrada generados dieron la posibilidad de comparar segmentos de datos relacionados con determinadas categorías; este proceso que se siguió manualmente hasta lograr la saturación.

El primer eje de análisis refiere a la caracterización de la docencia de los catedráticos participantes en el estudio. Por principio de cuentas, se identificaron dos categorías básicas: una relacionada con las formas de organizar la enseñanza y otra respecto al uso de recursos didácticos. En los primeros meses, las formas de organizar la enseñanza tuvieron variantes, mientras algunos docentes adoptaron la Guía de trabajo como principal herramienta para organizar las actividades del proceso enseñanza-aprendizaje, otro grupo de maestros contaban ya con espacios virtuales para este efecto, tal es el caso de la plataforma ofrecida por Google denominada Classroom.

En la segunda fase de trabajo desde el confinamiento, se gestionó el uso de las herramientas Microsoft 360, especialmente la de Teams, ya que favoreció la creación de entornos de aprendizaje mediados por la tecnología. El ciclo escolar 2020-2021 inició con la capacitación del personal docente y de estudiantes para el uso de cuentas y equipos en esta plataforma. En las primeras semanas se presentaron diversos problemas, algunos se resolvieron a la brevedad y otros prevalecieron, haciendo que algunos docentes declinaran en el uso de la plataforma, la consideraban pesada y con poca libertad de diseño; mientras que otros aprovecharon los beneficios de la herramienta para llevar el seguimiento de tareas, crear contenido, realizar videollamadas, entre otros.

En el Apéndice I se muestra un ejemplo de narrativa testimonial de un docente, donde se da cuenta de las dificultades enfrentadas y las formas de enfrentar la nueva realidad pedagógica.

Por otro lado, el uso de recursos didácticos en tiempos de pandemia experimentó cambios en relación al diseño, finalidad, formato y otros

atributos. Especialmente porque se pasó de usar solo lecturas digitales o aquellos elaborados por los docentes, a diversificar el empleo de otros disponibles en la red o creados por los docentes y por los mismos estudiantes, por ejemplo: videos, audios, infografías, juegos y ejercicios interactivos (Mentimeter, kahoot, Quizizz), presentaciones en distintas aplicaciones (Prezzi, Canva, Genially, Sharepoint, etc.). Ello implicó para los actores educativos ampliar sus habilidades en el uso de los recursos tecnológicos y manejo de las aplicaciones disponibles para generar contenido.

Aguilar (2020) comparte que “la educación virtual trae consigo beneficios a la comunidad educativa, permite desarrollar habilidades como la organización de información, el manejo de nuevos conceptos, la ampliación de lenguaje que favorece la comunicación y la conectividad” (p. 216); y eso fue lo que se dio. El paso del aprendizaje en escenarios presenciales al aprendizaje virtual en tiempos de pandemia constituye un reto para la comunidad educativa, el rol del docente, los contenidos, el desarrollo de competencias y la evaluación deben partir desde la realidad del confinamiento social (Aguilar, 2020).

El siguiente eje de análisis fue el proceso de “aprendizaje”, visto desde la perspectiva de los estudiantes normalistas. Si bien se considera que en el nivel superior las habilidades del pensamiento debieran estar en un nivel de desarrollo elevado, el trabajo a distancia en sus distintas modalidades dio cuenta de que se tuvieron varias dificultades y áreas de oportunidad, pero también, representó un momento crucial para seguir con el proceso de formación. En los primeros meses de pandemia la incertidumbre indujo “nerviosismo, miedo, desinterés, frustración”, refieren los estudiantes; lo cual provocaba que no estuvieron en condiciones ideales para desarrollar el trabajo en los medios acordados por los docentes. El hecho de atender todas las clases de forma virtual (en plataforma) o en línea (en videollamada) ocasionaba cansancio. Un estudiante refiere que “estar de 6 a 8 horas frente a una computadora de lunes a viernes no favorecía el bienestar físico, algunos empezaron a necesitar lentes de contacto, otros a sufrir enfermedades como trastornos alimenticios, depresión, ansiedad”.

Varios estudiantes refieren que en la primera fase de trabajo (segundo semestre del ciclo escolar 2019-2020) creen o sienten “no

haber aprendido mucho”. En primer término, consideraban complicado comprender las formas de organización de la enseñanza por parte los docentes (uso de distintos medios de comunicación y disímiles plataformas para entrega de trabajos); otra razón fue por la dificultad de los textos abordados sin contar con la retroalimentación necesario o suficiente. Finalmente, el ambiente tenso provocado por los medios de comunicación fue una de las situaciones adversas para centrarse en el proceso de aprendizaje. La pandemia se erigió como “una coyuntura compleja dominada por la incertidumbre, permeada de noticias falsas, de la ambigüedad y de las contradicciones de la información emitida a diario, así como de las interrogantes sobre lo que sucederá cuando pase esta etapa de confinamiento” (Barrón, 2020, p. 67).

No obstante, la categoría del aprendizaje también reportó aspectos positivos para la formación de los futuros docentes, pues los profesores hicieron alusión de que los estudiantes jugaron papeles activos en las actividades de los cursos. Crearon contenido a partir de los aprendizajes logrados, mismos que compartieron con sus grupos y a un público externo en medios como YouTube, Facebook, Instagram, Twitter, WhatsApp, Slideshare, entre otros. En el Apéndice 2 se presenta un ejemplo de narrativa testimonial presentada por una estudiante que participó en la investigación, se expresan las experiencias vividas durante la pandemia en relación con sus procesos de aprendizaje.

Entre los estudiantes se identificaron rasgos de autonomía, gestión del propio aprendizaje, autorregulación de procesos, autoevaluación constante, la colaboración en pares y otras habilidades que mostraron el avance en el logro de competencias genéricas como: a) Aprende de manera autónoma y muestra iniciativa para autorregularse y fortalecer su desarrollo personal, b) Colabora con diversos actores para generar proyectos innovadores de impacto social y educativo, y c) Utiliza las tecnologías de la información y la comunicación de manera crítica (Acuerdo 14/07/18). Si bien, el constructivismo pedagógico considera que el verdadero aprendizaje humano es una construcción de cada alumno (Florez, 1994), en entornos virtuales y en medio de la pandemia, también la construcción de saberes se dio en colaboración entre pares.

Finalmente, la última categoría de análisis “experiencia pedagógica”, resume el proceso formativo vivenciado durante la pandemia. El trabajo a distancia en sus diversos formatos fue vivido de forma inédita y cargada de emociones y aprendizajes que los han llevado a reformular la concepción misma de la docencia y el aprendizaje, pues las prácticas realizadas hasta antes de 2020 habían sido adoptadas como la única forma de enseñar y aprender, la experiencia pedagógica en pandemia hizo que se superaran retos impensados.

Después de este acercamiento a la realidad de docentes y estudiantes, damos por hecho que “la pandemia por COVID-19 ha sorprendido al mundo y ha sometido a las familias a una prolongada cuarentena que obliga al confinamiento en casa, a un aislamiento social que resulta altamente estresante” (Álvarez, 2020, p. 54). Pese a ese escenario tan desalentador, en las instituciones de educación superior se afrontó la tarea de continuar trabajando, lo cual implicó hacer cambios sustanciales a las formas de organizar la enseñanza, centrada ésta, en el aprendizaje de los estudiantes, bajo modalidades diversas y haciendo uso de recursos innovadores que impulsaron el desarrollo de habilidades y competencias.

Referencias

- ACUERDO número 14/07/18 por el que se establecen los planes y programas de estudio de las licenciaturas para la formación de maestros de educación básica. Diario Oficial de la Federación. 03/08/2018
http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5533902&fecha=03/08/2018
- Aguilar, F. (2020). *Del aprendizaje en escenarios presenciales al aprendizaje virtual en tiempos de pandemia*. Grupo de Investigación Filosofía de la Educación (GIFE) De 2020/10/26.
<https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v46n3/0718-0705-estped-46-03-213.pdf>
- Álvarez, E. (2020) Comunicación y convivencia con adolescentes en tiempos del COVID-19. En Restrepo, S., Alonso, M., Vallejo-Trujillo, S. y Álvarez, E. *Educación, sociedad y empresa en tiempos del COVID 19*. Frontera abierta.
- Barrón, m. C. (2020). La educación en línea. Transiciones y disrupciones. En IISUE *Educación y pandemia. Una visión académica*, México, UNAM.
<http://www.iisue.unam.mx/nosotros/covid/educacion-y-pandemia>
- Cañedo, T. y Figueroa, A., (2013), La práctica docente en educación superior: una mirada hacia su complejidad, *Sinéctica Scielo*
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2013000200004
- CEPAL-UNESCO, (2020). *Informe COVID 19. La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*.
https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45904/1/S2000510_es.pdf
- Flórez, R. (1994). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Mc Graw Hill.
- Hernández, R. e Infante, M. E. (2017). La clase en la educación superior, forma organizativa esencial en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Educación y Educadores*, 20 (1), 27-40. ISSN: 0123-1294.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83449754002>
- Martínez, M. (2011). *Ciencia y arte en la investigación cualitativa*. Trillas.
- Martínez, J. R. (1999). Aprendizaje en la universidad: Desafíos para el siglo XXI del énfasis en los productos al énfasis en los procesos. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 31 (3), 491-504. ISSN: 0120-0534.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80531305>
- Morán, P. (2004). La docencia como recreación y construcción del conocimiento. *Perfiles Educativos*. XXVI(105-106), pp. 41-72
<https://www.iisue.unam.mx/perfiles/descargas/pdf/2004-105-106-41-72>
- Solé, I. y Coll, C. (1993). Los profesores y la concepción constructivista. En C. Coll, E. Martín, T. Mauri, M. Miras, J. Onrubia, e I. Solé (Eds.), *El constructivismo en el aula*. (pp. 7-23). Graó.

Apéndice I.

Título “Narrativa testimonial”

ESCUELA NORMAL DE IXTAPAN DE LA SAL

NOMBRE: Docente A

NARRATIVA TESTIMONIAL (fragmento)

El problema empezó al momento de replantear las actividades para la primera guía de trabajo, que fue la forma de organizar las actividades adoptada por la mayoría de los docentes a fin de dar continuidad al trabajo durante el confinamiento. Puesto que los programas de estudio del Plan 2018 de la Licenciatura en Educación Preescolar, y de todas las reformadas, están pensados bajo la lógica de lo presencial (desde actividades colectivas y de debate, las prácticas profesionales, etc.). Fue difícil pensar en escenarios virtuales que permitieran desarrollar este tipo de propuestas, en lo personal, tanto por el desconocimiento y escaso uso de plataformas como el skype que en ese momento era la más usada para videollamadas, como por las condiciones de acceso a internet y disposición de medios tecnológicos con los que contaba la mayoría de los estudiantes de los grupos a mi cargo.

Ante este reto fue que empecé la travesía para dar continuidad al trabajo. Al informarnos que después de vacaciones de semana santa no regresábamos a clases presenciales, me di a la tarea nuevamente de revisar los programas y tuve que implementar el principio de la flexibilidad en la planeación a fin de realizar los ajustes que permitieran desarrollar las actividades bajo otra organización. También me vi en la necesidad de hacer adecuaciones curriculares pues no se avanzaba de la misma forma estando de forma presencial que en entornos virtuales. Casi al cierre del segundo semestre del ciclo escolar 2019-2020 y con tres cursos por concluir, hice las precisiones necesarias para la integración de los productos globales; mismos que se vieron limitados en su aplicación en los jardines de niños, tal como lo sugieren los programas, debido a que las prácticas en las escuelas de educación básica fueron suspendidas en todo sentido. Solo se expusieron en plenaria mediante foros en línea.

Cerramos los cursos a distancia y con un extraño sabor de boca al no poder despedirnos cara a cara de los estudiantes. La ceremonia de término

de estudios de los alumnos de octavo semestre fue virtual. Las condiciones de conectividad, de manejo de las tecnologías y demás cuestiones nos hizo extrañar el calor de los invitados, el orgullo de mirar ondear la bandera, escuchar vibrar la viva voz de los presentes al entonar los himnos y observar lágrimas en los ojos de padres y graduados al lograr el sueño de la meta profesional. Resultó extraño verlos en recuadros en la pantalla. Las únicas actividades presenciales que se permitieron al cerrar el ciclo escolar fueron los exámenes profesionales para la obtención del título de los recién egresados, sin abrazos, sin cercanía.

Las noticias en todos los medios de comunicación y en muchos países no fueron nada alentadoras durante las semanas siguientes al concluir el ciclo escolar. Por el contrario, se auguraba la segunda ola de contagios en pocos meses y en el país se hablaba. En México las nuevas cifras oficiales para el 19 de agosto del 2020 indicaban más de 57 mil fallecidos y más de 531 mil casos positivos. Así que el “Aprende en casa” se continuaría para educación básica, además de las estrategias que cada escuela pudiera implementar al arrancar el nuevo ciclo. Por fortuna en educación media superior y superior, especialmente para las escuelas normales del Estado de México se brindaron cuentas institucionales que garantizaban el uso gratuito de la plataforma Microsoft Teams, aunque los maestros más hábiles en el uso de las tecnologías ya usaban plataformas como Zoom y Meet.

La principal bondad de Microsoft Teams es ofrecer gran cantidad de recursos en un mismo entorno. Por ejemplo, da la posibilidad de organizar todos los cursos y tareas académicas en un solo lugar y sin limitantes de tiempos. Es un espacio de trabajo diseñado para mejorar la comunicación y colaboración de los equipos de trabajo de las organizaciones, se pueden tener varios canales y equipos. El seguimiento de los alumnos se hace mediante el espacio de “Tareas”, se cuenta con una opción de “Archivos” donde se pueden crear repositorios de materiales, asimismo dispone de un área de “Publicaciones” para socializar todo tipo de información. Finalmente, es posible hacer videollamadas sin limitante de tiempos y hacer uso del chat como forma de comunicación directa. Al principio se tuvo un poco de problema con las cuentas, pues se generaron

nuevos correos para docentes y estudiantes. Se recibió una capacitación en línea durante el mes de agosto, se conoció la funcionalidad de la plataforma, los aspectos básicos y posteriormente se establecieron otras sesiones de trabajo con el personal docente de la ENIS bajo la orientación de los maestros más experimentados en el área de tecnología.

A partir de entonces, las reuniones, los cursos y funciones a cargo se dieron bajo esta dinámica. Aun cuando es gratuito su uso, implicó para los estudiantes usarla preferentemente instalada en sus equipos de cómputo, pero cuando no les era posible conectarse desde la computadora lo hacían con el celular, y no siempre se garantizaba su total participación en clase. Sin embargo, considero que los dos semestres del ciclo escolar 2020-2021 funcionaron mejor al hacer uso de Microsoft Teams, al menos en la experiencia personal. La organización de las actividades, tareas y tiempos resultó favorable, así como la comunicación sincrónica y asincrónica con los estudiantes. Dejamos de usar el correo electrónico, pero aprendimos a emplear nuevas herramientas.

Uno de los tópicos poco tratados desde mi experiencia docente en la pandemia fue el aspecto socioemocional de los normalistas, si bien los recursos tecnológicos permitan organizar las actividades, los tiempos, llevar un seguimiento puntual de las entregas y tener clases sincrónicas, la cuestión personal se dejó un tanto de lado desde esta dinámica de trabajo virtual. Meses después me enteré de situaciones graves por las cuales tuvieron que pasar los estudiantes en sus respectivos hogares (crisis de salud, económicas, personales) y que, como docente, enfocada en el cumplimiento de los programas, dejé en segundo plano.

Ahora sé que es un área de oportunidad a considerar en las semanas restantes de este caótico ciclo escolar 2020-2021, que nunca pensé fuera en su totalidad desde casa. Ser empática no ha sido una cualidad en mi estilo docente de nivel superior, reconozco que equilibrar los tiempos de actividades sincrónicas y asincrónicas no es suficiente para que con ello los estudiantes se sientan menos agobiados. Es complicado entender que uno como maestro prepara tres o cuatro materias, mientras que los normalistas llevan hasta siete cursos, uno o dos clubes, tutoría y a veces asesorías. Tampoco nos damos por enterados que en casa no todos cuentan con espacios adecuados para el trabajo académico,

ni los recursos tecnológicos suficientes y el acceso a internet. O que estando en casa la dinámica es otra distinta al estar en modalidad presencial.

Sin duda, hay mucho que me falta por conocer para tomar mejores decisiones pedagógicas. Ha sido un reto que me ha dejado grandes experiencias y enseñanzas porque me ha obligado a aprender nuevas formas de organizar las actividades de los cursos implementando recursos digitales. De igual manera me ha hecho adentrarme al conocimiento de las realidades de los estudiantes, con limitaciones; pero estoy en ese proceso de hacer que la empatía no sólo sea una palabra en el discurso. La empatía debe ser la muestra sincera de comprender y reflejarme en las vivencias y vicisitudes que esta pandemia nos ha hecho experimentar a todos. El vivir de cerca la enfermedad de familiares y conocidos, y la desafortunada muerte, en algunos casos, nos ha hecho valorar lo verdaderamente importante: la vida.

Apéndice 2.

Título “Narrativa testimonial”

ESCUELA NORMAL DE IXTAPAN DE LA SAL

NOMBRE: Estudiante A

NARRATIVA TESTIMONIAL (fragmento)

Los estudiantes también vivieron un proceso difícil durante este confinamiento, soy la alumna Fátima Stephany Lara Martínez estudiante del quinto semestre de la licenciatura en Educación Preescolar de la Escuela Normal de Ixtapan de la Sal; hace aproximadamente dos años estaba por empezar el segundo semestre de esta maravillosa carrera cuando nos dieron la noticia de que teníamos que irnos a casa por una rara enfermedad surgida en otro país; al principio fue una noticia muy agradable para toda la comunidad estudiantil, eran unas posibles vacaciones adelantadas pero, toda la felicidad se vino abajo cuando los noticieros nos informaron la gravedad de la situación en nuestro país.

No estaba preparada para dejar de ser una estudiante foránea en tan poco tiempo, me agradaban los contextos y las personas que estaba conociendo en ese momento, pero debíamos quedarnos en casa para evitar contagiarnos sobre

todo para cuidar a nuestros adultos mayores. Fue impresionante la organización que optó mi escuela ante la situación y la gran preocupación que causaba en todos por terminar el semestre a tiempo; al inicio las clases en línea eran la mejor opción para continuar; sin embargo, el único problema con el que la mayoría de los estudiantes contábamos era la dificultad para conectarnos debido a distintos factores (conexión a WiFi o no contar con un equipo electrónico como computadora, teléfono móvil).

El terminar el semestre de manera virtual no fue nada fácil, algunos teníamos mala conexión debido a la zona en donde vivimos, pero algunos de mis compañeros su experiencia fue desagradable al no poder comunicarse, al llegar el verano teníamos la ilusión de poder iniciar el nuevo semestre de manera presencial, pero los enfermos de COVID 19 aumentaban, teniendo casos de pacientes en nuestro municipio, colonia y familiares impidiendo la ilusión de acabar con las clases en línea.

Un nuevo semestre virtual no parecía tan mal, ya conocíamos la dinámica con la que se trabajaba, sin embargo, el nuevo reto al que nos estábamos enfrentando tenía que ver con nuestra salud emocional y física; el estar de 6 a 8 horas frente a una computadora de lunes a viernes no favorecía el bienestar físico algunos empezaron a necesitar lentes de contacto, otros enfermedades como trastornos alimenticios, depresión, ansiedad y malos hábitos de higiene no por la mala atención de los profesores sino, por la gran carga de trabajos y mal organización de tiempos.

No todo fue siempre igual, al observar este tipo de comportamientos y padecimientos en sus alumnos la Escuela Normal de Ixtapan de la Sal favoreció estrategias de enseñanza a sus alumnos, implicando juegos interactivos, pausas activas, actividades familiares que nos ayudaron a seguir continuando, cabe resaltar mi reconocimiento a los maestros y maestras de esta institución, pues pusieron en práctica el lema de nuestra institución “formando docentes con humanismo y vocación” al brindarnos apoyo e impulsar valores como la empatía, respeto, amabilidad y generosidad con sus alumnos.

La llegada de la vacuna contra el COVID-19 a México fue nuestra nueva esperanza de regresar pronto a la escuela, sin embargo, debíamos esperar nuestro turno para poder ser acreedores a una

vacuna, la desesperación incrementó en el momento que nos suspendieron las prácticas de observación y ayudantía, realmente fue un desequilibrio tanto de conocimiento como de emociones. El poco acercamiento al nivel inicial no nos había brindado todo el conocimiento y experiencia que requerimos para poder ser excelentes educadoras, por ello, el asistir a los Preescolares era una gran necesidad para las alumnas de segundo año.

Al escuchar las necesidades que requerían las docentes en formación se logró tener un acercamiento virtual a los preescolares, cada alumna fue ubicada en el municipio de Villa Guerrero con el objetivo de poder reforzar los conocimientos desde una nueva perspectiva (virtual), sin duda alguna, esta pandemia no solo nos estaba afectando a nosotros los docentes en formación, sino que, el aprendizaje de los niños preescolares no era alcanzado por la gran mayoría de ellos.

Esa situación observada nos hizo cuestionar ¿Cómo será la nueva forma de enseñanza? ¿Cómo podemos abarcar los campos/áreas desde la modalidad virtual? Tomando en cuenta las necesidades de los niños, su situación familiar y socioeconómica entre otros factores; fue entonces cuando nos dimos cuenta de que las clases presenciales nos estaban haciendo falta en nuestra formación. Ser educadora es una carrera donde se ingenia, crea, pero sobre todo hacer magia para que todos los pequeños tengan las mismas oportunidades de aprendizaje.

Ya estábamos agotados, a pesar del apoyo por parte de los maestros el interés no era el mismo, la deserción escolar aumentó, al menos tres de mis compañeras tomaron la decisión de no seguir en esta modalidad, es entendible que cada persona piense diferente, algunos somos más débiles y más cuando se estudia y se trabaja al mismo tiempo o cuando ya se tiene una familia porque debemos darles los cuidados necesarios a los hijos.

La noticia fue muy triste para el resto del grupo y al mismo tiempo nos hacía dudar en ¿qué haré yo? ¿seguir?; por suerte la vacunación empezó a llegar a nuestra ciudad lo cual, quería decir que estaban cerca el regreso a clases; poco a poco toda la comunidad estudiantil se fue vacunando y como lo sospechamos el regreso al nuevo ciclo escolar

ya era seguro en la ENIS. El ciclo escolar 2021-2022 inició de una modalidad híbrida, la mitad de todos los grupos asistían una semana y la otra mitad asistía la segunda semana lo cual permitía seguir con los protocolos de seguridad, no obstante, varios padres de familia y alumnos no estaban conformes ante esta decisión, el miedo por contagios dentro del aula los invadía ocasionando negación por regresar presencialmente.

Afortunadamente se hizo entender la gran necesidad que teníamos al no tener clases presenciales, las compañeras de mi generación contábamos con bastantes áreas de oportunidad y lo más preocupante eran las prácticas de intervención que se acercaban, el principio fue un poco difícil, pero la adaptación comenzó cuando vimos que sin necesitábamos el aprendizaje teórico para poder llevarlo a la práctica.

Así pues, los docentes realizaron cambios de enseñanza y evaluación, pusieron en práctica nuevas estrategias para que los alumnos alcanzaran las competencias posibles, por otro lado, los estudiantes mostraron compromiso y responsabilidad con sus docentes y al mismo tiempo llevaban a cabo las medidas de higiene evitando contagios en la institución. Actualmente, estamos a un paso de tener el regreso total, gracias a todos aquellos que formamos parte de esta casa de estudios, pues se ha seguido manteniendo la guardia para evitar otro confinamiento.

No me queda más que decir, que, este tiempo, la nueva normalidad, las formas de aprendizaje que pasé también son parte de mi vida estudiantil normalista; me brindaron experiencias que jamás me imaginé atravesar y que las barreras/obstáculos que se me presentaron solamente aumentaron más mis ganas de seguir adelante.



Lectura crítica como herramienta para fomentar el diálogo y el aprendizaje

Juan Raúl Flores López

Introducción

Uno de los grandes retos del mundo actual y del ciudadano del siglo XXI es saber leer, pero entiéndase leer no sólo como el simple acto de decodificar textos e incluso comprenderlos, como por mucho tiempo se ha venido enfatizando, sino, porque no basta con comprender lo que leemos, es necesario poder: reflexionar, analizar, cuestionar, comparar, discernir y emitir juicios respecto a aquello que se lee, contrastándolo con la realidad en que nos desenvolvemos. A menudo, en el ámbito educativo se habla de aprendizajes significativos o competencias para la vida, pero quienes hemos transitado por algunos de los diversos niveles educativos del Sistema Educativo Nacional (SEN), podemos dar cuenta de que no en pocas ocasiones sucede lo contrario.

En mi experiencia como estudiante, prestador de servicio social educativo comunitario en educación primaria en el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) y actualmente

Docente en Formación Inicial (DFI) en la Escuela Normal de Tenancingo (ENT), puedo advertir lo siguiente: el aprendizaje muchas veces está desligado de la realidad; el alumnado carece de interés por lo que aprende; pocas veces se tiene oportunidad de emitir opiniones y juicios respecto a lo aprendido o la forma en que se enseña. De esta forma, el estudiante transita por los diferentes niveles sin voz, ni aprendizajes significativos, ni desarrollo de competencias para la vida. ¿Puede la lectura crítica posibilitar el logro de aprendizajes significativos y el desarrollo de competencias para la vida? Considero que sí. Recordemos que la lectura no se limita únicamente a textos escritos, ni mucho menos a textos científicos, literarios o académicos; Por lo tanto, si logramos romper con esa concepción limitada, podremos obtener diversos beneficios como los que expondré a continuación.

Desarrollo

Siempre que se habla de evaluaciones al SEN, a través de pruebas estandarizadas a nivel nacional

con el Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA); o a nivel internacional, con el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA, por sus siglas en inglés) de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), ambas se centran en evaluar los niveles de desarrollo en Lenguaje, Matemáticas y Ciencias. En una y otra los resultados demuestran que los estudiantes no cuentan con niveles de desarrollo en habilidades y competencias de acuerdo al nivel que cursan.

Lo anterior nos permite advertir que nuestro Sistema Educativo tiene fallas significativas y aspectos a mejorar, pero la pregunta es la siguiente: ¿qué se debe hacer para mejorar el logro de resultados en los estudiantes? ¿Destinar más recursos económicos, materiales y tecnológicos a las escuelas? ¿Pagarles más a los maestros? ¿Ampliar los periodos y jornadas escolares? Son preguntas que surgen porque en clases con algunos profesores he escuchado dichos argumentos. Lejos de proponer soluciones desde la escuela, se tiene la perspectiva de que dichas respuestas competen al gobierno o la autoridad educativa.

El profesorado casi siempre está dispuesto a suspender clases, pero nunca a regalar ni un minuto más de su tiempo. Se contentan con cumplir lo que establecen los planes y programas de estudio, con contestar todas las actividades del libro, pues eso justifica que se ha trabajado. ¿Pero, esto garantiza que los alumnos aprendieron? Estos aspectos ameritan una lectura, pero no ingenua, sino aquella por lo que pugno, una *lectura crítica*. Pero a decir verdad, estas situaciones le preocupan a una minoría de los profesores, el resto se contentan con cumplir sus jornadas de trabajo y lo que concierne a su curso/asignatura.

Este texto tiene su razón de ser ahí, en aquellos profesores que posibilitan espacios de diálogo y la formación de lectores críticos que al igual que yo, no vean como simple palabrería lo que digo, que sometan a discusión lo que la escuela ofrece. Sin embargo, estos espacios son limitados, prácticamente nulos. Los estudiantes estamos tan poco habituados a estas experiencias que nos conformamos con cumplir con lo que se pide. Me incluyo porque estas situaciones son visibles también en la formación inicial docente; Autoridades académicas que legitiman, protegen o invisibilizan prácticas autoritarias, completamente lejanas de un enfoque basado en valores, justificado

en “libertad de cátedra” o fomentar “autonomía” en el estudiantado, incluso algunos hablan de forjar el carácter.

No es de sorprender que al acudir a las instituciones de Educación Básica (EB), el profesorado, sea experimentado o de nuevo ingreso replique dichas prácticas. Desde luego, no caigo en la generalización, pues como he referido, existen quienes también dentro de la formación inicial, promueven espacios de diálogo, de análisis y reflexión crítica.

Así también, dentro de las lecturas que uno hace de los profesores en las instituciones de EB, uno encuentra aquellos profesores que se entusiasman por el logro y desarrollo de habilidades y competencias en los estudiantes, pues a través de los medios disponibles, incluso aportando de sus recursos, buscan la manera en que los alumnos consoliden aprendizajes. Habrá quien considere que estoy saliendo de la línea temática que orienta este texto, pero esto es el resultado de diversas lecturas, análisis, reflexiones y diálogos con compañeros, profesores de la ENT y profesores de EB (principalmente de nivel secundaria). También con familiares que realizaron funciones docentes y ahora son jubilados. Todas estas prácticas; en las cuales me he visto inmerso, sirven de ejemplo de lo que se puede lograr, más allá de una simple lectura por memorizar autores, fechas, conceptos o aprobar un examen.

Hay que considerar que cada vez nos vemos envueltos en textos que llegan a través de nosotros en medios diversos: visuales, auditivos o audiovisuales. Pero leer no se limita a símbolos, sonidos o palabras. A decir de Freire (1984): “La lectura del mundo precede a la lectura de la palabra, de ahí que la posterior lectura de ésta no pueda prescindir de la lectura de aquél” (pág.94). De tal forma que existe un vínculo entre lenguaje y realidad. Si consideramos esta perspectiva, podemos ampliar los textos que analizamos en la escuela, no sólo con aquello que dictan los planes y programas de estudio o los libros de texto, sino retomar aquello que acontece en la comunidad. Esos textos que los niños, niñas, adolescentes y jóvenes (NNAJ) ya ven, leen, escuchan, interpretan y son recursos que sirven para la reflexión y análisis crítico.

Por ejemplo y sólo por mencionar algunos: analizar contenidos digitales como memes, videos,

publicaciones en redes sociales; analizar el contenido de canciones que los alumnos escuchan, programas y/o series que visualizan a través de plataformas de suscripción o gratuitas; problemas del contexto en que se desarrollan los estudiantes; mensajes publicitarios, libros de texto físicos o electrónicos, artículos disponibles en revistas impresas o digitales, entre otras.

De modo que tanto docentes y estudiantes puedan dialogar respecto a un mismo tema, que parta de los intereses y la realidad del estudiantado. Desde luego se exige una preparación permanente del profesorado para analizar y realizar una lectura crítica, que le permita alentar el diálogo; humildad intelectual para reconocer que puede seguir aprendiendo o que no lo sabe todo; romper con prácticas rutinarias y esquemas autoritarios; Pero sobre todo, comprometerse con el estudiantado a fin de que logre el tan ansiado aprendizaje significativo. Entendamos este último, de acuerdo con Reyzábal & Tenorio (2004) como: “[...] un proceso mediante el cual se relaciona la nueva información con algún aspecto ya existente, y relevante para esa nueva adquisición en la estructura cognitiva” (pág. 12). Vale la pena subrayar que, tanto docentes como estudiantes, se complementan; y el aprendizaje respecto a cierto tema se enriquece a raíz de las diversas lecturas de las palabras y de la realidad que los estudiantes viven.

Proyectos como las *comunidades de aprendizaje* son una alternativa de trabajo que surge, desde los centros escolares, cuya principal herramienta para propiciar el aprendizaje se ubica precisamente en el diálogo y, desde luego; en el interés del estudiante, mediado por el compromiso que el docente, así como la implicación de padres de familia y miembros de la comunidad. En este sentido, retomo experiencias que viví trabajando la *relación tutora* en el CONAFE, actualmente en una Escuela Secundaria (prácticas profesionales) a través de *Actuaciones educativas de éxito*.

Conclusiones

Puedo afirmar que una lectura crítica del mundo es la base para posibilitar el diálogo y la participación; Asimismo, posibilitar el logro y potencialidad de los aprendizajes, puesto que: a) se parte de la realidad del contexto en que se desarrolla la práctica educativa; b) se trasciende el espacio áulico o

meramente académico, lo cual le reviste de significado; c) se potencia el desarrollo y fortalecimiento de la competencia comunicativa; d) le permite al docente diversificar las actividades y recursos de trabajo en el aula; e) se fomentan valores fundamentales tanto en docentes como en alumnos; f) se despierta el interés por seguir indagando, reflexionando y cuestionando aquello que se da por cierto y g) el estudiante toma un rol protagónico en su proceso de aprendizaje.

Considerar la lectura crítica no quiere decir que se deje de lado la comprensión lectora, pero en una realidad en la que nos desenvolvemos, rodeados de tanta información, desinformación, información verídica y falsa, y manipulación de medios de comunicación de acuerdo a intereses, no basta con comprender aquello que otros dicen, hay que saber *discernir* y tomar posicionamientos al respecto.

En definitiva, lograr que la escuela y los salones de clase sean espacios de diálogo, análisis y reflexión crítica, permite cimentar las bases para que estas prácticas se repliquen y reproduzcan en los hogares y a nivel comunidad. Como cualquier habilidad, es necesario ejercitarlas. Pero sobre todo darle seguimiento, para poder hacer una lectura crítica de los logros y aspectos que se puedan fortalecer.

Referencias

- Freire, P. (1984). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. México. Siglo XXI.
- Reyzábal, M. V., & Tenorio, P. (2004). *El aprendizaje significativo de la literatura*. Madrid. La Muralla.



Retos y Perspectivas de la Docencia en Tiempos de Confinamiento Social

Briceida Díaz Martínez
Víctor Aníbal Mercado Pérez

Introducción

Recientemente informaron que el trabajo docente y administrativo se debía realizar a distancia debido a la rápida infección viral ocasionada por el virus denominado Covid-19 en los seres humanos en todo el mundo, comenzó un nuevo reto para todos los docentes del mundo y de nuestro país; sin embargo, esta experiencia se centra en la Escuela Normal de Tenancingo, ubicada al sur del Estado de México.

Como docentes interesados en las novedades educativas y como Centro Educativo generador de futuros docentes, la Escuela Normal de Tenancingo ha estado ocupada en la capacitación y actualización de sus docentes formadores. De esta manera, los docentes realizamos cursos y certificaciones relacionadas con las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs) y Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento (TACs); concretamente, la certificación en Formación de Docentes Digitales en situaciones didácticas. Y es que, como refiere Perret (2013), resulta urgente una evolución e innovación en los

procesos de educación. Para ello, consideramos que la capacitación y actualización constante de los educadores son piezas clave.

Con esto no queremos decir que somos expertos en el manejo y uso de las tecnologías en educación; más bien señalamos que estamos trabajando con el apoyo de estos recursos. Somos docentes que usamos presentaciones de Power point, Powtoon, mapas mentales diseñados en plataformas digitales, correo electrónico, WhatsApp, Google Classroom, Skype, incluso la Escuela Normal ha ofertado cursos de capacitación relacionados con el Uso de Formularios de Google Drive para evaluación, así como también aplicaciones móviles para la evaluación en el aula como Plickers y Kahoot. Esto, gracias al uso y experiencia que algunos compañeros han adquirido al emplear este tipo de tecnologías dentro y fuera de las aulas, aun antes de iniciar la pandemia.

De muchas formas se han comprobado las ventajas del uso de estas tecnologías; por lo tanto, se contaba con elementos para enfrentar el reto de

la educación a distancia;¹ sin embargo, es cierto que no habíamos enfrentado una situación parecida en la que, de un momento a otro, diseñamos un plan de acción que permitiera el desarrollo del trabajo educativo a distancia, enfrentándonos al reto de los diversos contextos de nuestros alumnos.

Desde el Ciclo Escolar pasado (2019-2020), en el diagnóstico realizado a un grupo de la Licenciatura en Educación Secundaria con Especialidad en Biología y confirmado al inicio del presente semestre, el 80% de los alumnos son de bajos recursos, situación que se confirma durante el desarrollo del trabajo realizado a distancia.

Tenemos alumnos originarios del municipio de Tenancingo, así como de diversas localidades pertenecientes al mismo. En ellas, y en otras comunidades cercanas al municipio vecino de Malinalco, se dificulta el acceso al servicio de internet. También contamos con alumnos que trabajan para sostener sus estudios o apoyan la economía de sus familias. No obstante, pese a toda esta diversidad (y adversidad), cada uno de los alumnos ha buscado la forma de enfrentar esta modalidad educativa de trabajo a distancia en las condiciones de confinamiento que vivimos.

Tanto docentes como alumnos nos estamos adaptando a esta forma de trabajo, buscando diferentes estrategias, recursos y medios para el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje. Buscamos evitar la monotonía, alentar la participación de todos los individuos involucrados; incluso, si por motivos personales no coincidimos en tiempo, los medios tecnológicos permiten que el trabajo se pueda realizar en el momento en el que el alumno tenga la oportunidad de conectarse a través de la plataforma digital seleccionada para brindar el adecuado seguimiento al estudiante en la construcción de su conocimiento. Las actividades están también pensadas para promover la movilización de saberes y el desarrollo de habilidades cognitivas y prácticas, así como actitudes y valores que les permitan, a nuestros docentes en formación, adquirir las competencias establecidas ya en el perfil de egreso del plan de estudios de cursan.

¹ Una modalidad educativa que posibilita que la enseñanza y el aprendizaje ocurran en tiempos y lugares diferentes; y la

Un aspecto medular ha sido la comunicación. Hoy, ésta depende en buena medida de la tecnología que estamos usando. Para mantener contacto con nuestros estudiantes contábamos con grupos de *Facebook* y *WhatsApp*; también comunicación por correo electrónico. Esto facilitó dar continuidad al trabajo que tenemos encomendado.

Como una consecuencia de la pandemia, los docentes nos enfrentamos a una dinámica de trabajo desde el hogar. Desde ahí realizamos todas las facetas de nuestra labor, tanto personales como profesionales. Esto debemos verlo no como un obstáculo sino como una oportunidad para continuar con nuestra misión. Hoy en día, tenemos la oportunidad de vivenciar el trabajo desde nuestros hogares, con los recursos que tenemos al alcance. Y como docentes, hemos encontrado la forma de cumplir con las funciones sustantivas y adjetivas que tenemos encomendadas.

Es cierto, la mayoría de nosotros nos formamos en las filas de la Escuela Tradicional; sin embargo, actualmente vivimos este tránsito a nuevos estilos de vida, de aprendizaje y enseñanza. Hoy, nuevos modelos educativos nos conducen a asumir, como docentes, nuevos roles. Hoy la vida nos brinda la oportunidad de una modalidad de trabajo a distancia, donde la creatividad, la innovación y del sentido humano, han de trabajar de la mano con la tecnología. Aspectos que constituyen pilares en la realización de nuestro trabajo.

Históricamente, los maestros han sido vistos como la guía y la fortaleza para los alumnos. Ejemplo, inspiración y modelo a seguir, hoy los docentes siguen siendo indispensables, a pesar de que la información está disponible en línea. Los docentes somos fundamentales para propiciar el desarrollo del pensamiento crítico. Y hoy podemos hacerlo a través del trabajo docente que realizamos en nuestras sesiones de trabajo a distancia.

Como menciona Perret (2013), necesitamos maestros actualizados, visionarios, capaces de presentar todas las posibilidades sin sesgo a los estudiantes; maestros capaces de ayudarles a analizar la información y hacer algo

interacción de maestros y estudiantes se dé gracias a la mediación de un tipo de tecnología. Martínez-Gómez G. I. (2020)

valioso con ella, por su bien y por el de su entorno actual y futuro.

Tenemos la convicción de que estamos conquistando nuevas formas de trabajo y, a partir de ellas, dándole nuevos sentidos a todo lo que nos rodea. Como se menciona en el video sobre “El significado del Normalismo”, compartido en la Ceremonia Virtual de Clausura del CXXXVIII Aniversario del Normalismo Mexiquense, cada hogar donde vive un estudiante o un docente normalista se ha convertido en un laboratorio de aprendizaje. Esto quiere decir que no se cerraron las Escuelas Normales sino que más bien se abrió una en cada casa... Y eso es trascender.

Hoy se involucra, aun accidentalmente, a los padres de familia en la educación de sus hijos. Hoy ven el trabajo de éstos realizan y escuchan muchas de sus clases en línea. No podemos negarlo. Muchos de nuestros estudiantes desarrollan sus actividades en espacios reducidos o compartidos, pero esto también puede ser favorable si somos lo suficientemente inteligentes para sacarles provecho.

El normalismo mexiquense está abierto al desarrollo y consolidación de una educación abierta, virtual y a distancia. Estamos seguros que llegará pronto y nos hallará más preparados. Sin embargo, algunos de nuestros retos inmediatos tienen que ver con desafíos que podemos superar: la organización de nuestros tiempos, la adecuación del espacio, la búsqueda de soluciones para vencer las adversidades profesionales, económicas, familiares, pedagógicas y emocionales de esta etapa que vivimos y que, de una u otra forma, cercana o lejana, nos ha afectado a todos: estudiantes, docentes y familias.

Pero esta situación desafortunada, afortunadamente nos ha permitido la preparación a distancia. Cursos, conferencias, seminarios, foros virtuales, coloquios, simposios, conversatorios, talleres... Una amplia gama de modalidades de formación continua nos ha permitido crecer y, al mismo tiempo, nos ha brindado herramientas para trabajar a distancia con nuestros alumnos, y continuar, virtualmente, con el desarrollo de nuestras tareas académico-administrativas.

Es verdad, quedan grandes retos para dar continuidad al segundo semestre del presente ciclo escolar; pero también es cierto que estamos más

preparados que hace algunos meses y que un efecto positivo del confinamiento es el ímpetu con el que valoramos la docencia y el esmero con el que podemos asumir un trabajo educativo que se sigue renovando y transformado.

Referencias

- Dirección General de Educación Normal y fortalecimiento Profesional. (2020, Junio 9) “El significado del Normalismo”. Ceremonia Virtual de Clausura del CXXXVIII Aniversario del Normalismo Mexiquense [video] <https://www.youtube.com/watch?v=8a1rithdXjY>
- Martínez-Gómez, G. I. (2020) *De la Educación en Línea a La Educación a Distancia: Un Reto Inmediato para las Escuelas Normales Mexicanas*. Escuela Normal de Tenancingo. Cuadernos de Reflexión Pedagógica Núm. 7
- Perret, R. (2013). *El gran maestro*. (2da ed). Mindcode. México.



Avatares del normalismo mexiquense

Germán Iván Martínez Gómez

Introducción

El pasado 15 de diciembre de 2021, teniendo como escenario la Benemérita y Centenaria Escuela Normal para Profesores (ByCENP) y contando con la presencia de la Mtra. Maribel Gongora Espinosa, Subsecretaria de Educación Superior y Normal, además de la participación de directoras y directores de las Escuelas Normales Públicas del Estado de México (ENPEM), el Mtro. Edgar Alfonso Orozco Mendoza, titular de la Dirección General de Educación Normal (DGEN), presentó el informe de resultados correspondiente a ese año.

Su participación se centró en seis rubros: a) cobertura b) docencia c) investigación d) difusión y extensión académica e) gestión institucional y f) normalismo de excelencia. A partir de estos aspectos, dio cuenta de la cobertura, pertinencia, eficacia y calidad de las funciones sustantivas y adjetivas que realizaron en ese lapso las instituciones formadoras de docentes.

Desarrollo

En el rubro de cobertura, destacó que las ENPEM ofrecen 16 programas de licenciatura y 5 de maestría, atendidos por una planta docente de 1 646 profesores que asisten a 14 426 estudiantes. Éstos se encuentran estudiando en alguna de las 36 Escuelas Normales que, por su proximidad geográfica, pertenecen a una de las cuatro regiones del Estado: norponiente, nororiente, surponiente y oriente.

Para Ciclo Escolar 2011-2012, la matrícula era tan sólo de 5,968 alumnos. El desprestigio hacia la profesión, el señalamiento público y la denostación de la que fueron objeto los docentes, así como los efectos de la implementación de una reforma educativa en la que los maestros vieron una amenaza, hicieron de la docencia una profesión poco atractiva. Sin embargo, a partir del ciclo escolar 2018-2019 comenzó a advertirse un crecimiento. Se pasó de 6,882 en el ciclo escolar 2018-2019, a 9,226 estudiantes en el ciclo escolar 2019-2020 y a 12,087 en el ciclo escolar 2020-2021.

Hoy, diez años después, la matrícula de Educación Normal se ha duplicado.

En uso de la palabra, el Mtro. Orozco Mendoza refirió que para el ciclo escolar 2022-2023 se prevé una matrícula de 15 041 alumnos, lo que exige “aprovechar la capacidad instalada de las instituciones, continuar con la habilitación de la planta docente e impulsar acciones para asegurar la inserción laboral de los egresados”.

El también presidente del Consejo Nacional de Autoridades de Educación Normal (CONAEN), apuntó que el índice de eficiencia terminal es de 90.4%, pues e los 1,510 estudiantes pertenecientes a la generación 2017-2021, egresaron de manera oportuna 1,365. Asimismo, refirió que el índice de titulación alcanzó el 96%, pues se titularon 1,310 sustentantes.

En lo que compete a la deserción escolar, mencionó que ésta alcanzó el 5.07% en el Ciclo Escolar pasado. Diversos motivos, asociados principalmente a las dificultades derivadas de la pandemia, trajeron consigo que, de 12,122 estudiantes inscritos en ese ciclo, 615 abandonaran sus estudios. Si bien es cierto que es un número considerable, pudieron ser más, pues 64 alumnos se rescataron mediante el programa estatal “La Escuela cuenta contigo”.

Es importante referir que, si bien es verdad que el porcentaje de deserción es menor a la media estatal (10.2%) y la media nacional (7.4%), no deja de ser preocupante que una población equivalente a la matrícula total de dos Escuelas Normales, dejara sus estudios. Este dato es una invitación para que las autoridades presten especial atención a la organización de las ENPEM, la actuación profesional de los docentes formadores, el rendimiento académico de los estudiantes y el diseño de políticas que permitan a los alumnos un ingreso oportuno, una trayectoria consistente y un egreso pertinente, que les permita ingresar al servicio profesional.

En el rubro de docencia, el Mtro. Edgar Orozco destacó las acciones de capacitación y actualización de las y los profesores del Estado de México; las diferentes modalidades en las que éstas se generaron (asesorías, coloquios, conferencias, congresos, cursos, talleres, diplomados, encuentros, foros, seminarios, intercambios académicos, etc.) y las temáticas que en ellas se

abordaron: conocimientos disciplinares, gestión escolar, tecnologías de la información y la comunicación, segunda lengua, educación socioemocional y educación inclusiva, entre otras. Subrayó también la participación de los docentes normalistas en ocho congresos internacionales, lo que permite advertir el compromiso de las instituciones por trascender los ámbitos local y nacional.

En su oportunidad, enfatizó que 10,493 alumnos se vieron beneficiados con alguna beca de presupuesto federal; es decir, 7 de cada 10 estudiantes contaron con algún apoyo para continuar estudiando. A esta cantidad se suman 1,077 estudiantes que recibieron una beca de presupuesto estatal para asegurar su permanencia escolar. También destacó las acciones de tutoría y asesoría académica en el ciclo escolar pasado. En la primera, dijo, “se atendieron dos líneas: apoyo académico disciplinar y apoyo socioemocional. En la segunda función adjetiva, se trabajaron las competencias genéricas, disciplinares y profesionales de los estudiantes normales y se les brindó apoyo en la elaboración de su documento recepcional en sus tres modalidades: tesis de investigación, informe de prácticas profesionales y portafolio de evidencias”.

El titular de la DGEN aludió que el aprovechamiento académico en las ENPEM va del 8.8 alcanzado por la Escuela Normal de Capulhuac, al 9.4 logrado por las Escuelas Normales de Cuautitlán Izcalli y los Reyes Acaquilpan. La media en el aprovechamiento general de las instituciones formadoras de docentes en la entidad equivale a 9.2.

En el rubro de investigación, el Mtro. Orozco Mendoza refirió la existencia de 27 Cuerpos Académicos adscritos a 23 Escuelas Normales. De ellos, precisó, 18 son Cuerpos Académicos en Formación y 9 están en consolidación. Asimismo, dijo, “para el ciclo escolar 2020-2021, se registraron 164 proyectos de investigación, se generaron 491 productos en los últimos tres años y se concretó una investigación estatal, en la que participaron grupos de investigación y cuerpos académicos, quienes forman parte de la Red de Estudios Latinoamericanos en Educación Normal (RELEN)”. Cabe mencionar que, actualmente, las ENPEM cuentan con 75 docentes con reconocimiento otorgado por el Programa para el Desarrollo

Profesional Docente (PRODEP) y cerca de diez catedráticos que forman parte del Sistema Nacional de Investigadores del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT).

En lo que compete a difusión y extensión académica, el Director General de Educación Normal subrayó las 208 publicaciones radiofónicas de los programas “Algo en común”, “Relatos” y “El rumbo de los niños”, mediante las cuales, personal docente de las ENPEM han abordado temas vinculados a la equidad, igualdad e inclusividad, así como otros más relacionados con los planes y programas de estudio vigentes. También recalcó la participación de las y los docentes en la edición de más de 400 videos relacionadas con los cursos de la malla curricular de las licenciaturas del plan de estudios 2018 de Educación Normal, en los que se da cuenta de su naturaleza, estructura, propósitos, unidades de aprendizaje, enfoques y metodologías para su tratamiento.

Sobresale en este rubro el desarrollo del servicio social que realizó el 100% de los egresados; la realización de las prácticas profesionales en las instituciones de educación básica de la entidad por parte de todos los estudiantes normalistas y el apoyo que algunos de ellos brindaron a las Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER) y los Centros de Atención Múltiple (CAM) del Estado de México.

De igual forma, refirió la publicación de 39 libros que forman parte de la Colección Normalismo Extraordinario, la edición de cuatro números de la Revista Magisterio; y el diseño, publicación y difusión de 8 periódicos murales. En este mismo ámbito, remarcó algunas de las acciones de la Librería Pedagógica de la Dirección de Fortalecimiento Profesional, entre ellas, los eventos académicos, los concursos, los seminarios anuales y la presentación de libros de la autoría de la comunidad normalista. Además, mencionó el trabajo que realizan los clubes de lectura, los avances en el repositorio de documentos de titulación y los más de 120 convenios estatales, nacionales e internacionales que han podido concretar las ENPEM en ese lapso.

En el tema de gestión institucional dio cuenta de los avances en los procesos de planeación institucional y evaluación; destacó la necesidad de ampliar el techo presupuestas de las instituciones y promover la acreditación de los

programas educativos ofertados, por los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES). De igual forma, presentó los procesos y procedimientos certificados por el Sistema de Gestión de la Calidad; la atención brindada a los temas de infraestructura, mobiliario, equipamiento y conectividad; y el uso de los recursos financieros asignados y generados por las propias escuelas.

Finalmente, en el rubro normalismo de excelencia, mencionó a docentes formadores y en formación que se han hecho acreedores a premios nacionales; señaló la participación de la comunidad normalista en el Congreso Constitutivo de Diseño Curricular, la puesta en marcha del Consejo de Mujeres Normalistas, y la operación y funcionamiento del Colegio de Directoras y Directores de las ENPEM.

Conclusiones

El informe concluyó con la referencia a cuatro retos inmediatos, vinculados con: a) las modalidades y opciones de la oferta educativa; b) la vinculación con el sector social; c) la articulación teoría-práctica mediante un sistema dual; y d) la apertura de dos programas de posgrado, una Maestría en Enseñanza Media Superior y un Doctorado en Pedagogía, con orientación hacia la investigación y en modalidad mixta.

El informe presentado por el Mtro. Orozco Mendoza, representa sin duda, un ejercicio de transparencia y rendición de cuentas; pero también constituye un mecanismo para impulsar el liderazgo profesional, elevar las expectativas de las Escuelas Normales, asegurar que estas instituciones cumplan adecuadamente con sus funciones, generen los resultados que se esperan y luchen de manera continua por su mejoramiento.



Fundamentación sociológica del seguimiento de egresados en posgrado

Robertino Albarrán Acuña

Introducción

En este escrito presentamos la fundamentación que desde la teoría del funcionalismo sustenta un seguimiento de egresados. No es la única opción y seguramente cada programa tendrá categorías pertinentes a sus procesos de formación, a la fundamentación de sus programas y a los objetivos institucionales de los mismos.

El seguimiento de egresados de los programas de posgrado tiene como propósito diseñar un sistema de recuperación de la valoración-reflexión sobre los resultados de la propuesta de los programas. Esto significa valorar si hemos logrado formar profesionistas sensibles y comprometidos con su entorno social, que elaboran alternativas educativas para la atención de las necesidades de especialistas en educación de la entidad.

Para el trabajo de seguimiento hemos de incluir a los empleadores como figura central de la valoración sobre la formación e impacto en los

procesos de interpretación, innovación y cambio educativo en las diversas funciones en las que son empleados los egresados de los programas de posgrado. Desde luego también hemos de valorar la experiencia de los egresados y recuperar las propuestas de mejora y fortalecimiento de lo pertinente del programa.

Un seguimiento de egresados abre la posibilidad de realizar las adecuaciones específicas a la estructura curricular de los programas; ejes de formación profesional o de investigación; sistema de tutorías; las líneas de investigación; los seminarios o asignaturas; los programas de eventos académicos; los procesos de obtención del grado; a la redefinición de la población objetivo; el fortalecimiento de vínculos interinstitucionales e intercambio como estadias y movilidad de estudiantes y docentes; y el seguimiento al trayecto escolar de los alumnos.

La ANUIES recomienda que la primera encuesta sobre seguimiento de egresados se levante a 2 años de distancia del egreso y la segunda en un lapso de 5 a 6 años.

Tal y como recomienda ANUIES, el seguimiento de egresados es un proceso que permite clarificar la relación funcional entre la educación superior y el mercado laboral a través de la cual es posible comprender la consistencia, el valor y la dinámica de la oferta de los programas educativos.

El sistema de objetivos que se propone un seguimiento de egresados tiene que ver con: valorar el nivel de satisfacción de los egresados de los programas; valorar la pertinencia e impacto de los programas a través del análisis de la trayectoria profesional de los egresados; reconocer el impacto social de los egresados de los programas a partir de información proporcionada por los empleadores y establecer propuestas concretas de modificación y vigencia a los programas.

El fundamento funcional del seguimiento de egresados

La investigación educativa ha llegado, en el curso de la última generación (1986) a ocupar una posición prominente en sociología. El estudio de los fenómenos sociales muestra un importante campo de conocimiento desde el que se puede analizar la relación educación y sociedad. Estudiar esta relación implica revisar las relaciones de conflicto y cooperación que establecen estas dos instituciones, las formas en que se vinculan en procesos de cambio e innovación, las formas en que se desajustan, se confrontan y se reconstruyen.

En las principales tendencias, teorías y preocupaciones que desde la sociología de la educación se han desarrollado en las últimas décadas encontramos las siguientes:

- Teoría funcionalista de la educación
- La teoría económica del capital humano
- El empirismo metodológico
- Teorías del conflicto en educación
- La tradición interaccionista en la investigación educativa y el reto de la "nueva sociología" (Karabel & Halsey, 1986)

Esta clasificación se presenta pretendiendo darle un relieve a los diferentes desarrollos teóricos y empíricos de los últimos veinte años.

El funcionalismo, utilizado como marco teórico generador de explicaciones sociológicas en educación, recobró auge después de la segunda guerra mundial, cuando se inicia la "guerra fría", uno de cuyos componentes cruciales era la "batalla de la producción".

Buscando la optimización de los recursos humanos intelectuales, la sociología de la educación (norteamericana principalmente) orientó sus interpretaciones hacia el funcionalismo tecnológico (1950). Así es que Burton Clarck, un prominente autor de la sociología de la educación en los Estados Unidos de América, publicó en 1982 un texto bajo el título "Educating the expert Society" en el que presentó una versión clara de lo que podría llamarse el funcionalismo tecnológico (Karabel & Halsey, 1986). Según la idea del funcionalismo tecnológico, nuestra era exige ejércitos de técnicos especializados y de expertos profesionales. El sistema educativo se dedica cada vez más a la tarea de preparar a estos hombres. Desde este punto de vista, la expansión y la diferenciación creciente del sistema educativo constituían resultados inevitables de cambios determinados tecnológicamente en la estructura ocupacional que hacía necesarias habilidades aún más complicadas.

En la gran Bretaña, en los años de 1950, una teoría de la "sociedad tecnológica" también proporcionó el marco preponderante para la investigación educativa. La esencia de la teoría consistía en que el cambio técnico en el sistema de producción proporcionaba el impulso para el cambio educativo, igual que en Estados Unidos, se ponía cierto énfasis en el papel activo de la educación a través de su contribución con la investigación a la innovación (Karabel & Halsey, 1986).

Se observa que el funcionalismo tecnológico sirvió para justificar el crecimiento educativo en el periodo de la posguerra; sin embargo, si bien la sociología de la educación proporcionó una racionalidad teórica convincente para la expansión de la diferenciación de la educación, no fue capaz de dar respuesta a las preguntas de carácter económico que tanto preocupaban a los planificadores sobre si era o no

rentable la inversión en educación. Esta era una pregunta para economistas, y su respuesta, que adoptó la forma de la teoría del capital humano, ejerció una influencia considerable no sólo en el ámbito académico sino en el desarrollo de los sistemas educativos en el mundo.

Resultado de esta teoría de la educación es el crecimiento del sistema educativo estatal, el cual muestra un gran dinamismo en los años 1960-70, y consecuencia de ello también es el crecimiento del sistema de escuelas normales, su inserción en el sistema de la educación superior y desde luego, la demanda de crear programas de posgrado que apoyaran a los docentes del sistema de normales a lograr los estándares exigidos a las instituciones de educación superior en investigación y docencia.

Según la teoría del capital humano, el proceso de adquisición de habilidades y de conocimientos por medio de la educación no debería considerarse como una forma de consumo sino más bien como una inversión productiva. Al invertir en sí misma, la gente puede ampliar la gama de opciones a las que puede tener acceso. Esta es la única manera en que los hombres pueden ampliar su bienestar; la inversión en capital humano no solamente incrementa la productividad individual, sino que, al hacerlo, sienta también la base técnica del tipo de fuerza de trabajo necesaria para un rápido crecimiento económico. Bajo esta perspectiva se considera a la educación como uno de los factores primordiales para formar "capital humano", es decir, que los individuos debían reconocerse como un recurso del capital.

La concepción del hombre subyacente en esta teoría es la del hombre racional que elige entre una ocupación retribuida y la asistencia a la escuela, con miras a que, si decide por la educación, podrá obtener más tarde ingresos más elevados. La remuneración que la persona no percibe durante el tiempo de sus estudios constituye el costo de su inversión en educación. Se trata de una decisión individual y las consecuencias en cuanto a los éxitos y fracasos laborales son únicamente responsabilidad del individuo (Hirsh, 1980: 6)

El principio de concepción en ambas corrientes (funcionalismo y capital humano) es que consideran que el desarrollo de la historia y particularmente del capitalismo se basa en la acumulación y transmisión del progreso científico y tecnológico y por ello la principal finalidad de la

educación consistiría en servir de mecanismos social de acumulación y transmisión del conocimiento científico y tecnológico de acuerdo a las necesidades de la producción.

La teoría del capital humano encuentra que la unidad de análisis es el individuo y se enfatiza siempre el aspecto técnico. Cada ocupación requiere un tipo y nivel de calificación de la fuerza laboral que debe proporcionarse principalmente a partir de la escuela. Debido a esto busca un vínculo estrecho entre formación y producción (Navarro, 1998: 12).

La escuela se convierte en esta tendencia en proveedora del recurso humano para la producción. Su papel consiste en capacitar en los diferentes tipos de habilidades y conocimientos que requiere el aparato productivo y funcionar, además, en sí misma, como una empresa racional y eficiente.

Se busca el ajuste o correspondencia entre formación profesional y la estructura de las ocupaciones que se dan en la sociedad. Subyacente se plantea un mercado perfecto en donde puede darse libre y equilibradamente la oferta y la demanda de empleo. Si el ajuste buscado no se da, se debe a las presiones de los grupos sociales al estado y de los trabajadores que obstaculizan el libre juego del mercado (Hirsh, 1980: 5).

Un último punto consistiría en que se establece que la desigualdad educativa es causa directa de la desigualdad económica y que el subdesarrollo social se explica en gran parte por el subdesarrollo educativo (Gómez, 1981: 48).

Sin embargo, por diferentes estudios e investigaciones se encontró que existe poca relación entre ambos y que realmente no hay un ajuste entre formación profesional y el mercado de trabajo.

Las objeciones y críticas a la teoría del capital humano son múltiples y van desde sus concepciones subyacentes hasta problemas de medición. Algunas de ellas se centran en el hecho de que esta teoría considera al hombre sólo como un ser racional, dejando de lado una posible visión holística que incluyera su actuar psicológico (inclusive irracional) y su papel fundamental como transformador de la naturaleza, de la sociedad y de sí mismo.

En otro aspecto, la teoría analizada deja de lado la determinación social y económica del individuo, lo presenta aislado y deposita en él todas las posibilidades de desarrollo individual y social. Descarta los planteamientos que no refieren a la educación como inversión, lo que representa una explicación limitada y lineal.

Las mediciones que realiza la teoría del capital humano no consideran los contenidos ni la calidad de la educación y son además muy inexactos pues pretende medir como si fuera homogéneo un ámbito complejo, diferenciado y desigual.

Por último, marcamos que las consideraciones generales sobre rentabilidad de la educación y sobre aumentos automáticos de ingresos al aumentar la misma, ignoran el funcionamiento real de sociedades, distintas cuestiones políticas, socio económicas y culturales que son decisivas, por ejemplo: las diferencias de clase y grupos sociales, los problemas de poder y burocracia administrativa, las distinciones entre la esfera pública y la privada y en cada una de sus tareas en particular, las remuneraciones disímiles entre distintas profesiones y entre lo que la empresa capitalista considera conocimientos "útiles", el desempleo y subempleo profesional, etc.

Una propuesta surgida de las críticas realizadas a la teoría del capital humano es la teoría de la segmentación en el mercado de trabajo, desarrollada principalmente en los años setentas. Según esta teoría, no es tan real la opción personal del trabajador de elegir entre el trabajo y la educación. Lo que sí cuenta es la naturaleza de los mercados de trabajo en la sociedad.

Define al mercado de trabajo no homogéneo, objetivo y eficiente, sino que se encuentra fraccionado en varios mercados de trabajo desiguales y segmentados, de acuerdo a determinadas ocupaciones que constituyen tres grandes niveles de jerarquía ocupacional:

- a) De concepción y gestión de producción
- b) Técnico administrativo
- c) De ejecución (generalmente trabajo manual)

Se caracterizan por ser distintivos en sus salarios y son prácticamente intransitables. Fuera de una organización, a nivel macro económico se pueden diferenciar como el sector moderno de la economía, la pequeña empresa y la producción

familiar que se caracteriza por los ingresos más bajos y poca productividad. Los salarios no dependen pues básicamente de los individuos como tales, sino del tipo de empresa y sector en que trabajan y de la jerarquía ocupacional. No se trata de razones puramente económicas, sino también de condicionamientos políticos, sociales y culturales.

Los egresados tienen una expectativa sobre la calidad de la formación, con ella se acercaron a los programas de posgrado, se esforzaron por cubrir las metas de formación que el programa les impuso, sin embargo, no sabemos si las expectativas de los alumnos fueron cubiertas. Ello nos invita a revisar los niveles de satisfacción logrados en su formación, la calidad del servicio educativo que se les ofreció y la pertinencia de esa formación para enfrentar los retos en el sistema educativo estatal.

La perspectiva desde la que analizamos la educación en este seguimiento de egresados tiene que ver con el análisis de las relaciones generales que se establecen en los procesos sociales y educacionales: relaciones entre educación y trabajo, niveles de adecuación de la calidad educativa al reto que significa la práctica docente y su innovación.

Como plantea FLASCO en una de sus publicaciones, los resultados de los estudios de egresados son una herramienta importante para el análisis de los caminos que siguen los profesionistas: si se incorporan a la empresa productiva, de servicios y si dentro de ellos se estancan en los puestos bajos e intermedios o si por el contrario, gracias a la formación recibida, pueden acceder progresivamente a posiciones más complejas (Valenti y Varela, 2003).

FLACSO (Fresán, 2003) recomienda que en el estudio de egresados debieran complementarse con datos de cuatro ámbitos: Estudios de mercado laboral en la región, con datos de encuestas de empleos, estudios de opinión de los principales empleadores acerca de las competencias de los egresados, análisis de la gestión educativa, la planta docente y el currículo y finamente estudios de opinión de expertos sobre los requerimientos presentes y futuros. Asimismo, plantea tres etapas del seguimiento de egresados: a.- Al egreso (elaboración del censo y encuesta sobre la formación recibida) b.- A los dos años

(Proceso de inserción laboral, empleos, consecución de estudios, satisfacción institucional) y c.- A los 5 años (Situación laboral, competencias adquiridas, competencias faltantes, formación a lo largo de la vida).

Conclusión

Los posgrados requieren realizar un seguimiento de egresados para valor si se logran los propósitos de los programas, el perfil de egreso y la atención a las necesidades sociales de profesionales de la educación especializados en diferentes campos del hacer docente. Para este propósito, los marcos teóricos son diversos y una opción que puede recuperarse es el funcionalismo, aunque somos conscientes de los problemas que se adscriben a esta visión relacionados con la de una sociedad que busca la armonía social, la diferenciación de clases y grupos, la atención de las necesidades del aparato productivo, la difusión de una competencia social justa (mayor estudio-mayor ingreso), considera al hombre como libre de determinismos sociales, aunque este enfoque adolece de un análisis cuidadoso de la meritocracia, el credencialismo académico, el “influyentismo”, compadrazgo, la diferencia de la calidad educativa entre regiones y escuelas, el acceso diferenciado por grupos a la educación de posgrado y la ambigüedad del concepto de necesidades del aparato productivo.

Referencias

- Fresán Orozco, M. (2003). *Los estudios de egresados. Una estrategia para el autoconocimiento y la mejora*. México: ANUIES
- Gómez, V. M. (1981). *Educación y estructura económica. Congreso nacional de investigación educativa en México*. México: COMIE-SEP.
- Navarro, Marco A. (1998) *Consideraciones teóricas para el estudio de egresados*. En FLACSO, Esquema Básico para estudios de egresados. Colección Biblioteca de Educación Superior. Serie Investigaciones. México: ANUIES.
- Hirsh, A. (1980). *Primera aproximación al marco teórico: funcionalismo y Marxismo en educación - Mimeografiado*. México: UNAM.
- Karabel, J., & Halsey, H. (1986). *La investigación educativa: una revisión e interpretación*. En *Poder e ideología en educación*. Nueva York: Oxford, University Press
- Valenti, G. & Varela, G. (2003). *Esquema básico para estudios de egresados*. México: ANUIES.



Implicaciones que han tenido las estrategias educativas para afrontar el Covid 19 en los estudiantes de la Escuela Normal de Tenancingo

Germán Iván Martínez Gómez
Verónica Ruiz González
Briceida Díaz Martínez

Introducción

La pandemia ocasionada por el virus SARV-COV 2 apareció súbitamente. Las instituciones en general, y las educativas en particular, tuvieron que replantear su organización y funcionamiento. Con la “eclosión de los medios digitales” (Chatfiel, 2012, p. 90), emergieron también el *teletrabajo* y el *teleaprendizaje*. El confinamiento iniciado en marzo de 2020 orilló a las Escuelas Normales del país a *repensar la enseñanza* mediante el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación; recrear el *aprendizaje*, poniendo especial atención a la autonomía y el autodidactismo de los educandos; y *recuperar el sentido formativo* de la educación, pues hemos advertido que hace falta más que una computadora y una conexión a Internet para hablar de ella.

Para identificar las implicaciones que habían tenido, en los estudiantes de la Escuela Normal de Tenancingo y hasta ese momento, las estrategias educativas implementadas para afrontar el Covid-19, el Cuerpo Académico en Formación “Proceso Educativo e Innovación”, llevó a cabo de abril a agosto de 2020, un estudio exploratorio.

Según Hernández Sampieri este tipo de estudios se efectúa normalmente cuando el objetivo es examinar un tema o problema de investigación poco estudiado o que no ha sido abordado antes (Hernández *et al*, 1991, p. 58).

Desde la perspectiva de los autores del libro *Metodología de la investigación*, los estudios exploratorios sirven para familiarizarnos con fenómenos relativamente desconocidos, son comunes en la investigación del comportamiento y no constituyen fines en sí mismos.

El presente artículo da cuenta de los resultados obtenidos.

Desarrollo

La pandemia nos situó a todos en un escenario inédito. En las instituciones educativas, directivos, docentes y estudiantes comenzamos a trabajar desde casa; algo nuevo y poco conocido para la gran mayoría.

Por su parte, la enseñanza a distancia repentina nos hizo reparar en la ausencia de una formación adecuada y una capacitación amplia que permitiera afrontar con éxito los retos que traía consigo la enseñanza y el aprendizaje mediados por la tecnología. Pasamos, de manera repentina y brusca, de un modelo *analógico* de educación a uno *tecnológico*. Nos dimos cuenta entonces, abruptamente, que no podíamos “seguir intentando formar con prácticas de ayer a los estudiantes que viven ya el mañana”. (Segovia, 2003, p. 9)

La palabra modelo hace referencia a un punto de referencia que debe seguirse o reproducirse. Un modelo educativo implica un ideal de ser humano, un cúmulo de conocimientos (pero también de habilidades, actitudes y valores) que se deben adquirir, desarrollar y consolidar, y un tipo de sociedad que se anhela construir.

De manera específica, un modelo educativo involucra varios aspectos esenciales. En primer lugar, los *propósitos de formación*; es decir, las finalidades educativas que generalmente se encuentran plasmadas en el *Plan de estudios* y, para ser más específicos, en el perfil de egreso de cualquier programa educativo. En segundo lugar, la *definición de los roles* y las funciones de quienes en él participan. En cualquier modelo educativo se debe tener claro qué deben hacer tanto los directivos como los docentes, tutores, responsables de área o departamento, asesores, orientadores y estudiantes.

El tercer aspecto son los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación. Y vale la pena referirnos a ellos en plural, porque no es un proceso sino varios; y éstos son dinámicos, complejos y cambiantes. La noción de proceso enseñanza-aprendizaje, el así llamado PEA que conocimos hace años, ha quedado en el pasado; primero, porque tenía una lógica lineal cuestionable, que hacía suponer que el aprendizaje

era una consecuencia de la enseñanza. Hoy sabemos bien que esto no es necesariamente así. Segundo, porque aquella noción deja fuera un componente fundamental del proceso: la evaluación; esto es, la posibilidad de advertir el rendimiento tanto de estudiantes como de docentes, autoridades educativas y, desde luego, de las propias escuelas.

El cuarto elemento de un modelo educativo se refiere a los entornos de formación. Y aquí destacamos la importancia que tienen los contextos en la labor docente. De igual forma, nos referimos a ellos en plural porque pensamos en el parte de la comunidad, el que constituye la propia escuela y el que se configura en el salón de clases. Un quinto aspecto de todo modelo pedagógico se refiere al o los enfoques, los materiales y recursos didácticos, la infraestructura y el equipamiento (tecnológico, bibliográfico, hemerográfico, etc.).

Por esta razón, cuando afirmamos que las Escuelas Normales, a causa del confinamiento, se vieron obligadas a transitar de un modelo *analógico* a otro *tecnológico*, lo hacemos convencidos de que en el primer modelo se desestima el uso de Internet y de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) dentro de las aulas, el aprendizaje es un proceso pasivo y la enseñanza se basa, primordialmente, en la exposición.

En el modelo analógico los contenidos son abundantes y, por ello mismo, su abordaje es superficial. De la misma manera, la relación entre docentes y estudiantes resulta ocasional y sólo se reduce al salón de clase. Los alumnos dependen del maestro y de su método de instrucción. Los recursos que en este modelo se emplean son limitados: libros, antologías, lecciones, ejercicios, etc. Y las diferencias de los educandos no son tomadas en cuenta y no se consideran tampoco los estilos y ritmos de aprendizaje.

Como ha escrito Santiago Rincón-Gallardo (2019), el modelo convencional de los sistemas escolares, muy parecido, apunta, a una prisión o una cárcel, se preocupó principalmente por la custodia, el control y la clasificación de los estudiantes, pero se olvidó lamentablemente del aprendizaje.

Refiriéndose a América Latina, el Banco Mundial (BM) expresa, en un documento que data de 2005, que “el aprendizaje permanente se está volviendo más importante que antes”. Esto, porque

“las destrezas y los conocimientos que se adquieren en la escolaridad formal sin duda se vuelven obsoletos o caducos o se olvidan”. (Gill et al., 2005, pp. 28 y 31) En un modelo educativo tecnológico la competencia digital forma parte de este aprendizaje permanente.

Bajo la óptica de Pérez-Tornero (2017a), la transición de un modelo analógico a otro tecnológico, pasa necesariamente por un *modelo híbrido*. Éste, también llamado mixto, plantea la implementación progresiva del uso de internet y de las TIC en el proceso educativo. Gracias a ello, tanto el docente como los estudiantes desarrollan nuevas aptitudes. El método de aprendizaje es activo, creativo y diversificado; además los contenidos se van actualizando; sin olvidar que la relación entre los actores educativos ya no se reduce al aula y puede ser más fluida y dialogante.

En este modelo el profesor acompaña la construcción de conocimientos que llevan a cabo los estudiantes tanto de manera individual como colectiva y los recursos didácticos también se enriquecen, incorporando a los que ya conocemos: diccionarios, enciclopedias, libros de texto, antologías, carteles, etc., otros que permiten a nuestros estudiantes: obtener información, crear contenidos, utilizar las TIC para sintetizar, presentar y compartir el conocimiento que han adquirido y también emplear herramientas digitales que facilitan el trabajo colaborativo, la evaluación y autoevaluación.

Con la pandemia no sólo irrumpió una enseñanza a distancia inesperada, también surgió la necesidad de poner en marcha estrategias de comunicación adecuadas, diseñar estrategias didácticas significativas y reconocer la importancia del entorno como fuente de aprendizaje. La irrupción que han tenido las TIC modificó las formas de enseñanza, pero también los modos de aprendizaje (Pérez-Tornero, 2017b).

El encierro que trajo consigo el confinamiento permitió experimentar un cúmulo de emociones y conmociones. También generó la necesidad de expresar pensamientos, creencias, sentimientos, temores... Las capacitaciones recibidas por los docentes durante el aislamiento voluntario han puesto especial atención a la comunicación asertiva (De la Plaza, 2012) y la inteligencia emocional (Elias et al., 2014). Advertimos entonces que, más allá de los

contenidos académicos, los docentes debemos desarrollar en nuestros estudiantes *capacidades vitales*.

Como sugieren Goleman y Senge (2017), es imposible pensar en una educación integral que deje fuera el aprendizaje social y emocional de los alumnos, la empatía y otras destrezas sociales esenciales como la cooperación y el trabajo en equipo.

Metodología

Los estudios exploratorios se realizan cuando el objetivo es examinar un tema de investigación poco analizado, o bien, no abordado anteriormente. Decidimos recurrir a este tipo de estudio precisamente porque la pandemia nos situó en un contexto inusitado y nos enfrentó a la complejidad de brindar una educación mediada por la tecnología.

Nuestra intención fue familiarizarnos un poco más con este fenómeno, obtener información sobre la docencia no presencial con el ánimo de identificar áreas de oportunidad y, también, abrir la posibilidad de que, mediante investigaciones más completas, se pudiera ahondar sobre el contexto de trabajo y estudio de maestros y alumnos, conocer los problemas enfrentados por unos y otros, y sugerir alternativas de solución a los mismos.

Dos factores influyeron poderosamente en la decisión de optar por este tipo de estudio: 1º) el conocimiento de cada uno de los integrantes del CA en el tema de investigación; y 2º) la pretensión de partir de un acercamiento preliminar para, posteriormente, ampliar su alcance mediante una investigación descriptiva y explicativa.

De esta forma, con el propósito de efectuar el estudio exploratorio, se diseñó en abril de 2020, un cuestionario que se utilizó como instrumento en la recolección de datos. Fue elaborado con preguntas de opción múltiple y selección de casillas con el fin de obtener porcentajes y gráficos. También se incluyeron algunas abiertas, libres o no limitadas relacionadas sobre hechos. El propósito se centró en conocer la apreciación individual y conocer la opinión espontánea de los encuestados.

Se obtuvo una muestra de 154 estudiantes de la Escuela Normal de Tenancingo que cursaban entonces el segundo semestre del Ciclo Escolar 2019-2020. Respecto a la matrícula total, compuesta por 217 alumnos, la muestra representa el 70.96%. En el instrumento se recabaron datos relacionados con cinco aspectos: a) datos sociodemográficos; b) comunicación institucional; c) desarrollo de las sesiones; d) condiciones de estudio y d) regreso a clases. La información fue proporcionada por estudiantes que cursaban los cuatro programas educativos ofertados por la Escuela Normal: Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Español y del Inglés en Educación Secundaria; y la Licenciatura en Educación Secundaria con Especialidades en Biología y Español. En la siguiente tabla se precisa el número de participantes y el porcentaje de participación.

N.P.	PROGRAMA EDUCATIVO	Nº. DE ESTUDIANTES PARTICIPANTES	PORCENTAJE
1	Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Español en Educación Secundaria	78	50.6
2	Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Inglés en Educación Secundaria	32	20.8
3	Licenciatura en Educación Secundaria con Especialidad en Biología	21	13.6
4	Licenciatura en Educación Secundaria con Especialidad en Español	23	14.9

De los 154 estudiantes que respondieron el instrumento, 106 fueron mujeres (68.8%) y 48 hombres (31.2%).

Resultados (Discusión)

Respecto a los medios de comunicación utilizados por los profesores para proporcionar información y coordinar las actividades académicas, el 98.7% utilizó el teléfono celular y el WhatsApp; 92.2% empleó el correo electrónico; 30.5% recurrió al blog y 27.9% se valió del Facebook y del Messenger. Resulta fácil deducir que, en los primeros meses de la pandemia, los docentes recurrieron al WhatsApp como medio de comunicación preponderante. Esta aplicación, no sólo es gratuita, también permite enviar mensajes de texto, imágenes, videos, gif, notas de voz y audios. Además de las posibilidades de efectuar llamadas de voz individuales y grupales, y videollamadas. Como aplicación, también está disponible para diversos dispositivos.

Respecto a la comunicación con los profesores, 86 estudiantes (55.8%) refirieron que ésta sólo tenía que ver con actividades del programa educativo. No obstante, 68 alumnos (44.2%) mencionaron que, además de los temas de

los cursos respectivos, los profesores incluyeron algunos otros y actividades de interés general relacionadas con el Covid 19, por ejemplo, soporte emocional, vida familiar y actividades domésticas, principalmente.

La evaluación que, en su mayoría, los estudiantes hicieron de la comunicación establecida por sus maestros es buena, pues argumentaron que los docentes estuvieron al pendiente de ellos, resolvieron dudas, explicaron de manera satisfactoria y brindaron el tiempo necesario para la realización de tareas. Sin embargo, algunos señalaron que los docentes delegaban en ellos toda la responsabilidad, que no todos respetaban los horarios de trabajo establecidos o que no brindaban la retroalimentación necesaria.

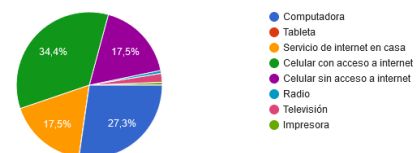
Esto hizo posible conformar, en consenso, un *Reglamento para el trabajo a distancia* que se socializaría en el primer semestre del Ciclo Escolar 2020-2021 y que precisaba tanto las prioridades institucionales como las formas y funciones de la comunicación docente a distancia, el ingreso a las sesiones sincrónicas, el rol de los docentes formadores y algunas consideraciones generales sobre las reuniones virtuales.

Respecto a la participación de los estudiantes en las actividades diseñadas por los docentes para dar continuidad a la formación por medios digitales, 112 alumnos (72.7%) refirieron tener una participación completa y sólo 42 (27.3%) una participación parcial, relacionada principalmente, con problemas de conectividad a internet y acceso a los recursos tecnológicos.

En cuanto a los recursos tecnológicos con que contaban los estudiantes para realizar sus actividades académicas en casa, los resultados se muestran en la siguiente gráfica.

Figura 1.

¿Qué recursos tecnológicos tienes para realizar tus actividades académicas en casa?



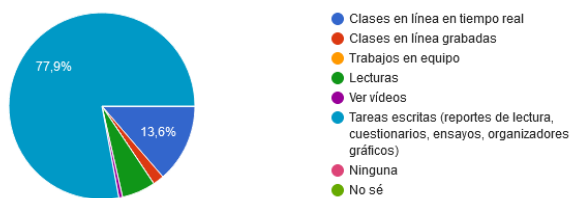
Los resultados refieren que 53 estudiantes contaban con celular con acceso a internet, 42 tenían computadora, 27 tenían celular, pero sin acceso a internet, 27 tenían servicio de internet en casa y sólo un alumno contaba con impresora.

Por lo que compete a los recursos tecnológicos y educativos utilizados por los profesores(as) para continuar con las clases, 132 estudiantes (85.7%) refirieron que sus maestros empleaban aplicaciones para conversaciones (Zoom, GoToMeeting, Teams y Skype), 7 (4.5%) que empleaban alguna plataforma educativa (Blackboard, Moodle, Schoology, otras) y sólo 2 (1.3%) que sus catedráticos promovían el acceso a bibliotecas virtuales. Lo anterior se explica si consideramos que el tránsito del modelo educativo analógico al tecnológico, obligó a las Escuelas Normales a operar estrategias de enseñanza y aprendizaje mediante la comunicación y la transmisión de conocimientos a través de la telefonía móvil e internet principalmente. En ese proceso, advertimos que la falta de actualización, capacitación y certificación de los en el uso de las TIC era un problema sustantivo. También nos dimos cuenta que estas instituciones no contaban con un modelo de educación a distancia propio, lo que les impidió atender el proceso de formación bajo una lógica distancia al trabajo presencial.

Por lo que tiene que ver con las actividades más recurrentes que los profesores solicitaron durante los primeros meses de confinamiento, los resultados se muestran en la siguiente gráfica.

Figura 2

¿Cuáles son las actividades más recurrentes que tus profesores solicitan?



Como se puede apreciar, las tareas escritas: reportes de lectura, cuestionarios, ensayos y elaboración de organizadores gráficos, pesaban más entonces que las clases en línea en

tiempo real. No obstante ello, con el paso del tiempo las TIC cobraron una importancia colosal en el quehacer educativo institucional, por lo que plataformas tecnológicas como Zoom, Teams y Meet, adquirieron notable categoría y visibilidad.

Una pregunta más tenía que ver con los ajustes que los profesores realizaron, al inicio del confinamiento, respecto a los contenidos del programa. Los alumnos respondieron que los docentes: redujeron la extensión de los temas, reorganizaron las actividades de acuerdo a las posibilidades de los alumnos, efectuaron ajustes en escalas de evaluación y tiempos para la entrega de trabajos, y suprimieron la realización de prácticas profesionales en las instituciones de educación básica. Para calificar el desempeño de sus docentes, los alumnos utilizaron palabras como: eficaz, bueno, regular, malo, satisfactorio, responsable, comprometido, adecuado, excelente, deficiente, de calidad, eficiente y correcto. El 68.8% de los encuestados refirió que todos los profesores habían mantenido comunicación con ellos. 27.9% señaló que sólo más de mitad de sus maestros lo había hecho; y sólo el 3.2% apuntó que únicamente la mitad lo había hecho.

Dentro de las principales dificultades académicas referidas por los estudiantes, se señalaron éstas: escasez de tiempo, problemas de conectividad, cansancio al participar en las clases en línea, instrucciones poco claras de los docentes y saturación de trabajos. También mencionaron la falta de retroalimentación por parte de algunos maestros, problemas de adaptación a esta forma de trabajo, distracción latente, falta de interacción entre docentes y estudiantes, y complicaciones para tomar clase y hacer los trabajos en el celular. Como dificultades personales mencionaron lo siguiente: falta de recursos, enfermedad de familiares, desempleo de los padres, cuidado de familiares enfermos de Covid-19, atención de hijos propios o ajenos, necesidad de trabajar para apoyar con los gastos en casa, aburrimiento y pérdidas familiares por la enfermedad de Coronavirus. Algunos estudiantes mencionaron, ya desde entonces, sentirse estresados, irritables, ansiosos o deprimidos.

Conclusiones

Hemos referido que la pandemia nos llevó a transitar de un modelo analógico a uno tecnológico. En éste, como afirma Pérez-Tornero (2017a), se apuesta por la digitalización del proceso educativo. El modelo tecnológico nos invita a hacer de Internet una herramienta para el aprendizaje, un instrumento de estudio y una vía de formación. Por ello recomienda a los actores educativos a descubrir el potencial que tienen las tecnologías y aprovecharlo en su intervención docente.

Lo que hemos vivido en 14 meses de confinamiento nos ha permitido, por una parte, advertir las dificultades del trabajo educativo a distancia; y por otra, ser testigos, y protagonistas también, de una transformación que ha experimentado la educación globalmente. Como han escrito Abud y Lujambio (2013), la educación es hoy diferente. Las tecnologías digitales han modificado la manera de pensar, relacionarnos, trabajar y aprender.

Los resultados de este estudio hacen evidente que docentes y estudiantes aún tenemos retos por delante. Como docentes, debemos advertir a nuestros alumnos que un mal uso de las TIC puede servir para alentar la desinformación y propiciar la manipulación. Por ello, debemos enseñarles a ser críticos de la información que encuentran en la red y a utilizar nuevos recursos para favorecer su motivación. Como mediadores, debemos crear materiales educativos novedosos y llamativos, buscar fuentes de información confiables y enseñar a nuestros educandos a que puedan aprender a trabajar en esta modalidad sin distraerse, evitando también la dependencia del teléfono celular, la computadora y las redes sociales.

La pandemia llevó a las Escuelas Normales a superar un modelo educativo predominantemente presencial. El modelo tecnológico está a la vuelta de la esquina. Ya no podemos, como Instituciones de Educación Superior, permanecer desconectados, ni de Internet ni del trabajo que realizan otras instituciones educativas de México y el mundo. Es cierto, aún hay docentes que se resisten a dejar entrar las TIC en su labor profesional. Seguimos aprendiendo a darles a las TIC un sentido didáctico y educativo. Con el trabajo educativo a distancia

establecimos un nuevo tipo de relaciones humanas, vislumbramos nuevas formas de organización y reconocimos la importancia del autodidactismo y la autoprofesionalización.

Quienes además de maestros somos padres de familia, hemos podido reconocer, en el trabajo que han venido realizando nuestros hijos en estos meses de trabajo a distancia, que es posible, mediante el aprovechamiento de los recursos tecnológicos a nuestro alcance, comunicarnos y obtener información para el desarrollo de nuestras tareas. Hoy estamos convencidos de que, bien utilizada, Internet es una buena herramienta para el estudio y un poderoso medio para acceder al conocimiento.

Referencias

- Abud, B. & Lujambio, J. (2013). *Educación en la era digital sin perder lo esencial. Una guía que sirve para incorporar positivamente las TIC en el proceso enseñanza-aprendizaje*, México: Limusa.
- Chatfiel, T. (2012). *Cómo prosperar en la era digital*, Barcelona: Ediciones B.
- De la Plaza, J. (2012). *La inteligencia asertiva. Cómo, cuándo y dónde expresar lo que piensas*, Buenos Aires: V&R Editoras.
- Elias, M. J et al. (2014). *Educación con inteligencia emocional*. México: DeBolsillo.
- Gill, I. S. et al. (2005). *Cerrar la brecha en educación y tecnología*, Bogotá: Banco Mundial-Alfaomega Colombiana.
- Goleman, D., & Senge, P. M. (2017). *Triple focus. Un nuevo acercamiento a la educación*, Barcelona: Ediciones B.
- Hernández, R. et al. (1991). *Metodología de la investigación*. México: McGrawHill.
- Pérez-Tornero, J. M. (2017a). *Aprender a estudiar con internet. Cómo hacer de internet una herramienta para el aprendizaje, el estudio y la formación*, Barcelona: Octaedro.
- Pérez-Tornero, J. M. (2017b). *Aprender a leer con internet. Cómo potenciar la alfabetización múltiple a través de internet*, Barcelona: Octaedro.
- Rincón-Galardo, S. (2019). *Liberar el aprendizaje. El cambio educativo como movimiento social*, México: Gano de Sal.
- Segovia, F. (2003) *El aula inteligente. Nuevas perspectivas*. Madrid: Espada-Calpe.

COLABORADORES

Afhit Hernández Villalba es Licenciado en Humanidades por la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM), Maestro en Literatura por el Centro de Investigación y Docencia en Humanidades del Estado de Morelos (CIDHEM) y Doctor en Letras Mexicanas por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Actualmente es profesor de tiempo completo en el Tecnológico de Monterrey, campus Cuernavaca.

Alberto Sebastián Albarrán es Licenciado en Educación Secundaria, con Especialidad en Español, por la Escuela Normal de Atlacomulco, Maestro en Ciencias de la Educación (IPEP) y doctorante en Ciencias de la Educación. Tiene estudios de Licenciatura en Sociología, por la UNAM y cursó el Diplomado en Educación Superior. IISUE-IIEc (UNAM). Es coordinador del Portal *Voces Normalistas* (vocesnormalistas.org), colaborador de la Revista *Magisterio*. Se ha desempeñado como director y conductor de Programas Educativos en Radio Comunitaria y en el Instituto Mexicano de la Radio. Ha escrito artículos de opinión en *Campus Milenio* y en el diario *La Jornada*.

Alondra Guadalupe Araujo Treto es estudiante de sexto semestre de la Licenciatura en Educación Preescolar y colaboradora del Cuerpo Académico en Formación: *Acompañamiento en procesos académicos de formación inicial* de la Escuela Normal de Ixtapan de la Sal.

Angelita Juárez Martínez es doctora en educación por el Centro de Estudios Superiores de Educación. Es profesora con Perfil Deseable y Líder del Cuerpo Académico *Competencias Profesionales en la Formación Docente y la Práctica Educativa*. Actualmente se desempeña como titular de la Unidad de Planeación, Seguimiento y Evaluación de la Escuela Normal de Coatepec Harinas.

Briceida Díaz Martínez es Bióloga por la Universidad Autónoma del estado de México. Maestra en Ciencias de la Educación por la Universidad Azteca Extramuros. Cuenta con estudios de Doctorado en Ciencias de la Educación por la Universidad Organismo Mundial de Investigación (UOMI). Actualmente es profesora de Tiempo completo de la Escuela Normal de Tenancingo y responsable de la Unidad de Planeación Seguimiento y Evaluación (UPSE).

Carlos Alfredo Ocadiz Soto es Licenciado en Educación Secundaria con especialidad en Inglés por la Escuela Normal Superior del Estado de México y Maestro en Ciencias de la Educación por la Universidad del Valle de México. Se ha desempeñado como Coordinador General en la Subdirección de Educación Secundaria y Asesor Técnico en el Área de Promoción, Difusión y Divulgación Cultural de la Subdirección de Educación Normal. Actualmente es el Coordinador del Área de Formación Inicial en la misma Subdirección.

Clara Celia Sarabia Morán es doctora en Enseñanza Superior, con el trabajo de titulación: "Procesos Cognoscitivos en Educación Superior", por El Colegio de Morelos (COLMOR). Docente Investigador en la Escuela Normal Urbana Federal Cuautla (ENUFC); Perfil Deseable reconocido por ProDEP, y responsable del Cuerpo Académico reconocido ante PRODEP "Procesos de Formación Docente y sus Actores".

Fátima de Lourdes Aguayo Cruz es Química Farmacéutica Bióloga por la Universidad Motololinia A.C. incorporada a la Universidad Nacional Autónoma de México, Maestra en Enseñanza Superior por el Colegio de Morelos. Docente de las asignaturas Química III y IV en el Centro Universitario Anglo Mexicano, responsable de dirigir Proyectos de Investigación en el área de Ciencias de la misma institución.

Fátima Stephany Lara Martínez es estudiante de sexto semestre de la Licenciatura en Educación Preescolar y colaboradora del Cuerpo Académico en Formación: *Acompañamiento en procesos académicos de formación inicial* de la Escuela Normal de Ixtapan de la Sal.

Germán Iván Martínez Gómez es Licenciado en Filosofía por la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEMéx.), Maestro y Doctor en Enseñanza Superior por el Centro de Investigación y Docencia en Humanidades del Estado de Morelos (CIDHEM). Es integrante del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE). Actualmente es Subdirector Académico de la Escuela Normal de Tenancingo.

Jorge Gerardo López Coutigno realiza su doctorado en Enseñanza Superior en El Colegio de Morelos, con el tema: Planificación institucional en las escuelas normales. Docente investigador de la Escuela Normal Urbana Federal Cuautla (ENUFC); desde julio de 2018 es Perfil Deseable reconocido por PRODEP. Integrante del Cuerpo Académico en Formación “Procesos de Formación Docente y sus Actores”.

Juan Raúl Flores López es estudiante del octavo semestre de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Español en Educación Secundaria en la Escuela Normal de Tenancingo. Cursó el Diplomado en Educación para los Derechos Humanos por la CNDH. Se ha desempeñado como Líder para la Educación Comunitaria (LEC) y Capacitador Tutor (CT) en el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE).

Leonardo Caballero Serrano es Doctor en Enseñanza Superior por El Colegio de Morelos; durante más de dos décadas se ha desempeñado como docente de la ENUFC. Perfil Deseable reconocido por ProDEP. Integrante del Cuerpo Académico en Formación reconocido ante PRODEP “Procesos de Formación Docente y sus Actores”.

María Isabel Navarro Meléndez es Doctora en Educación. Responsable de Exámenes profesionales e integrante de la Comisión de titulación de la Escuela Normal de Ixtapan de la Sal. Es líder del Cuerpo Académico en Formación: *Acompañamiento en procesos académicos de formación inicial* de la ENIS.

Robertino Albarrán Acuña es Maestro en Educación. Ha laborado en escuelas secundarias y de bachillerato, así como en diversas Instituciones de Educación Superior. Actualmente es profesor de tiempo completo de la Escuela Normal No. 1 de Toluca.

Verónica Ruiz González es profesora normalista, cuenta con una Maestría en Formación Docente y estudios de Doctorado en Educación. Actualmente es Directora de la Escuela Normal de Tenancingo.

Víctor Aníbal Mercado Pérez es Ingeniero Químico por el Instituto Tecnológico de Toluca y Maestro en Formación Docente por ISIMA. Actualmente cursa el Doctorado en Educación y se desempeña como Jefe del Departamento de Formación Inicial de la Escuela Normal de Tenancingo.



Escuela Normal de Tenancingo
Revista Apertura Educativa
Reflexiones del Normalismo Mexiquense

CRITERIOS EDITORIALES

Las colaboraciones deberán:

- a) Ser inéditas
- b) No exceder las 20 cuartillas escritas con interlineado de 1.5 espacios, en tipografía Maiandra GD de 12 puntos, en hojas tamaño carta.
- c) Las notas a pie de página deberán tener secuencia numérica y ubicarse en la página que correspondan.
- d) Para las referencias dentro del texto se usará la notación Harvard, esto es, apellido del autor, año de edición y número de página escrito entre paréntesis: (Welles, 1994: 345).
- e) Los datos de la referencia de la cita se ordenarán alfabéticamente al final del texto de la siguiente manera:
Borges, Jorge Luis (1994), *Obras completas*, 2 vols., Buenos Aires, Emecé.
Martínez Gómez, Germán Iván (2011), "Filosofía para no filósofos", *La Colmena*. Revista de la Universidad Autónoma del Estado de México, núm. 69, enero-marzo, Toluca, pp. 90-96.
- f) La colaboración será acompañada de una breve ficha curricular del autor que incluya nombre completo, institución educativa de adscripción, líneas de investigación, teléfono de contacto y dirección de correo electrónico.
- g) Las temáticas son las siguientes: *historia de la educación, pedagogía, filosofía de la educación, epistemología, formación docente, didáctica, psicología educativa, gestión escolar y reforma educativa.*

Las colaboraciones deberán entregarse en versión impresa y archivo electrónico. No se devuelven originales.

El *Consejo Editorial de la Revista* emitirá el dictamen correspondiente y su fallo será inapelable.

Para mayores informes y recepción de los trabajos dirigirse a:

Revista Apertura Educativa. Reflexiones del Normalismo Mexiquense

Subdirección Académica

Dr. Germán Iván Martínez Gómez

E-mail: german_img@yahoo.com.mx

Escuela Normal de Tenancingo

Domicilio: Carretera al Sto. Desierto S/N Tenancingo, México. C.P. 52400

Clave del Centro de Trabajo 15ENL0033X

Tel. y Fax. (01 714) 14 0 77 12

E-mail: normaltenancingo@edugem.gob.mx



“El educador es el hombre que hace que las cosas difíciles parezcan fáciles”

Ralph Waldo Emerson

