

Educación y sociedad

Órgano de Difusión de la
Universidad Pedagógica Nacional
Unidad 241 San Luis Potosí, S.L.P.
Época 5. Año 35. No. 22.
Enero-Junio 2024
Publicación Semestral



SEGE

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN
DE GOBIERNO DEL ESTADO



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD UPN 241
SAN LUIS POTOSÍ, S.L.P.



45
ANIVERSARIO



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD UPN 241
SAN LUIS POTOSÍ, S.L.P.

«EDUCACIÓN Y SOCIEDAD»

Es una publicación digital de carácter semestral de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 241. Los trabajos y puntos de vista aquí publicados son responsabilidad de sus autores y autoras. ISSN en trámite.

Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 241.
Italia No. 903, Fracc. Providencia.
Tel. (01 444) 8 22 10 25, Fax (01 444) 8 22 08 97
e-mail: revistaupn241@upnslp.edu.mx
San Luis Potosí, S.L.P., México, C.P. 78390
www.upnslp.edu.mx



Educación y sociedad

Revista de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 241

Directorio

José Ricardo Gallardo Cardona

Gobernador Constitucional del Estado de San Luis Potosí

Juan Carlos Torres Cedillo

Secretario de Educación del Gobierno del Estado

Gloria Edith Palacios Almón

Directora de Educación Media Superior y Superior

Rosa María Torres Hernández

Rectora de la Universidad Pedagógica Nacional

Pastor Hernández Madrigal

Director de la Unidad 241 de la UPN

César Enrique Villanueva Coronado

Subdirector Académico

Rosa Elvira Loredo Duarte

Coordinadora Departamental

Jorge de la Vega Carregha

Coordinador de Difusión

Consejo Editorial

Pastor Hernández Madrigal

Luis Roberto Martínez Guevara

Norma Alicia Arriaga Santos

Ángel Fernando Chávez Torres

Claudia Carolina García Gaitán

Andrés Vázquez Faustino

Jorge de la Vega Carregha

César Enrique Villanueva Coronado

Lizbeth Gómez Barrera

Israel Rodríguez Hernández

Rafael Benjamín Culebro Tello

Editora

Norma Ramos Escobar

Secretaria técnica

María Cristina Amaro Amaro

Diseño y formación electrónica

Eduardo Martín Medina Gómez

Apoyo para la publicación digital

Eduardo Ramírez Ramírez

Héctor Rafael González Vega

Dictaminadores y dictaminadoras de UPN-241 para este número:

Claudia Carolina García Gaitán

Aleyda Yamilet Fandiño Ojeda

Karla Irene Martínez Méndez

Ángel Fernando Chávez Torres

Norma Alicia Arriaga Santos

Luis Roberto Martínez Guevara

Andrés Vázquez Faustino

Ilse Patricia Grimaldo Zapata

Rafael Benjamín Culebro Tello

Israel Rodríguez Hernández

Pastor Hernández Madrigal

María Claudia Vega Martínez

José Armando Almendárez Robledo

Lizbeth Gómez Barrera

Blanca Flor Camarillo Salazar

Erika Michelle González López

Jorge de la Vega Carregha

Martín Hernández Sustaita

Norma Ramos Escobar

de instituciones externas:

Georgina Indira Quiñones Flores

Marcos Algara Siller

Mariana Buendía Oliva

Armando René Espinosa Hernández

Juan Manuel Guel Rodríguez

Blanca Nely Vázquez Martínez



Época 5. Año 35. No. 22. Enero - Junio 2024

Fotografía de portada:
Ana Hernández, *Huellas de vida*
Mexquitic de Carmona, S.L.P. 2023

Contenido

Presentación	6
Editorial	8

Hermeneutas

Influencia de factores interpersonales en el desarrollo del autoconcepto académico en alumnas de ingeniería mecatrónica	11
Erika Michelle González López	

Hechicería criminal y control social en Tenochtitlan en los siglos XV y XVI. Una aproximación a la criminopedagogía histórica.....	26
Francisco García Mikel	

Teorética

De la capacitación para el consumo a la justicia social digital. La necesidad de un cambio en el enfoque de la tecnología educativa	43
Ángel Fernando Chávez Torres	

Didaktiké

Profesionalización de saberes: el caso de los Eco-guías como agentes de cambio.....	53
Mariana Buendía Oliva	

La metodología de ABP, como propuesta de solución para atender el impacto ambiental.....	67
Jessica Isabel Martínez Luna	

Antes de leer, ¿qué?.....	79
Brenda Sujey Contreras Delgadillo	

Episteme

La participación de los padres de familia desde la organización escolar en un Jardín de Niños en Soledad de Graciano Sánchez, SLP.....	87
Gloria Yanira Ramírez González	

Poiésis

Mamá tuvo una semana pesada.....	99
Azucena Martínez Gutiérrez	
Potosí del alma.....	101
Wilfredo Oswaldo Gámez Peralta	
Las flores de mi madre	103
Consuelo Judith Díaz de León Ramos	
A Mitzi Berenice.....	105
Erika Michelle González López	

Lithos

Cromatismos de San Luis Potosí	107
Ana María Hernández Camacho	

Presentación

¡Estamos de aniversario! La Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 241 se fundó hace 45 años y este 2024 nos sentimos regocijados de nuestro pasado y de nuestro presente como una institución que se aboca a la formación inicial, continua y profesionalizante de gran cantidad de estudiantes que han transitado por esta institución. Asimismo, sirvan estas letras para hacer un amplio reconocimiento al personal docente, administrativo y de apoyo que juntos hacen posible que caminemos hacia el futuro.

Educación y Sociedad, ha sido un proyecto editorial de los más constantes en estos años de vida de la institución, ya que desde hace 35 años se edita y se comparten producciones con una miscelánea de temas y alcances en materia de educación. Creemos que este esfuerzo, suma de voluntades y recursos, resulta en un producto de divulgación comprometido con la democratización y expansión del conocimiento.

En este nuevo número se presentan 12 trabajos, de autores y autoras de la Universidad Autónoma de Zacatecas, investigadores independientes de la Ciudad de México, Universidad Autónoma de San Luis Potosí, Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado, Secretaría de Educación de Gobierno del Estado y docentes y egresados de esta casa de estudios. Todas estas contribuciones sitúan temas neurálgicos de la educación como el enfoque ambiental, trabajo colaborativo, aprendizajes escolares, TIC en la educación, gestión educativa, criminopedagogía y otros temas y debates que enriquecen el diálogo académico y pedagógico. Aunque, también se encuentran las contribuciones artísticas en poesía, narrativa e imagen que son ya tradicionales en la Revista.

Agradezco mucho el trabajo comprometido de quienes hacen esta producción editorial, especialmente a María Cristina Amaro Amaro, Secretaria Técnica, Eduardo Medina, maquetación y formación electrónica, versión digital a Eduardo Ramírez y Rafa González, Beatriz Cabrera

asistente de plataforma y correspondencia, a las y los dictaminadores y internos y externos, así como a los miembros del Consejo Editorial de la Revista abanderados por el trabajo comprometido de Norma Ramos Escobar, editora de la revista. Por muchos años más de vida.

Mtro. Pastor Hernández Madrigal
Director



Foto: Cielo infinito; Presa de San José
Autora: Ana Hernández
Año: 2022

Editorial

Somos una generación dueña de un pasado, de una experiencia, de una memoria y de una responsabilidad de la que no podemos evadirnos
Laura Benadiba, 2007

La Universidad Pedagógica Nacional Unidad 241 cumple este año su 45º aniversario. Observar su trayectoria nos permite reconocernos como una institución que históricamente ha formado a docentes y que, desde hace una década, se encamina a la formación inicial de profesionistas en Psicología Educativa, Pedagogía e Intervención en Innovación Pedagógica; una constante formación en posgrado con sus maestrías y doctorado, y, una actualización y formación continua en los diplomados y cursos que oferta año con año.

Producto de este semillero de profesionistas que se dedican a la educación, ya sea en la labor docente, en la gestión o en la investigación, es que, *Educación y Sociedad* se ha nutrido de las producciones escritas de un gran número de personas, que de una u otra manera han tenido una relación cercana con esta universidad o con las redes académicas y profesionales que se han construido a lo largo de estas décadas. En esta edición, número 22, presentamos 12 contribuciones que enarbolan esta conmemoración.

En la sección de Hermeneutas se presentan dos sólidas investigaciones, la primera de Erika Michelle González, quien plantea un análisis de las estudiantes universitarias que optan por una carrera masculinizada, como ingeniería mecatrónica, aportando cómo hay factores interpersonales que se conjugan desde la educación básica y media superior, para construir el autoconcepto académico que sobre sí mismas y sobre la ciencia desarrollan las mujeres, lo que las motiva y empodera para elegir una carrera en las áreas de STEM. La otra contribución de esta sección es una interesante propuesta histórica sobre cómo la familia y la escuela, junto con otras instituciones sociales, puede ser importantes inhibidores para cometer algún acto nocivo o

criminal. El autor, Francisco García Mikel, aborda el concepto de criminopedagogía para observar cómo opera la prevención de las conductas delictivas a partir de los códigos y prácticas morales, colocando el ejemplo de la cosmovisión y educación de los antiguos mexicanos.

La propuesta de Ángel Chávez se sitúa en la sección de Teorética. Toma el tema de las tecnologías digitales en educación desde un enfoque crítico y propositivo, para señalar el poco cuestionamiento que se hace de éstas en las aulas, lo que sigue reproduciendo usuarios que aprenden a utilizar las tecnologías, pero no a criticarlas. El autor apuesta por una emancipación del pensamiento digital en la medida en que se tenga un papel más participativo e informado de las TIC para alcanzar una auténtica justicia social digital.

En la sección Didaktiké se encuentran tres propuestas, dos de ellas, tienen que ver con proyectos relacionados con la educación ambiental, por un lado, el artículo de Mariana Buendía, quien nos presenta los resultados obtenidos en un Diplomado como opción de formación continua para educadores ambientales. En este ejercicio se buscó capacitar a las y los participantes con la finalidad de desarrollar competencias para la sostenibilidad, al tiempo que se les brindaban estrategias para el desarrollo de proyectos de intervención en Educación Ambiental dirigidos hacia la conservación del Corredor Ecológico de la Sierra Madre Oriental (CESMO). La otra propuesta didáctica que se recupera en este número, viene del trabajo realizado por Jessica Martínez, quien desarrolló un proyecto dentro de la propuesta de Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) para incidir sobre el impacto ambiental. El trabajo tuvo como marco de intervención familias y alumnado de escuela telesecundaria, logrando consolidar todas las fases del proyecto hacia la concientización ambiental de las familias y la comunidad académica. La tercera propuesta de esta sección es el texto que presenta Brenda Contreras, quien comparte su experiencia docente con grupos de primer año; aborda la estrategia que lleva a cabo para trabajar la conciencia fonológica y los resultados obtenidos en los pasos previos a la consolidación de la lectura.

En la sección Episteme se presenta una investigación realizada por Gloria Ramírez, quien narra la intervención que se hizo con padres de familia de preescolar desde un plan de acción para mejorar su participación en la escuela. Uno de los planteamientos que desde la gestión escolar persigue el estudio, es que “a mayor nivel de organización escolar (OE), mayor será el nivel de participación de padres de familia (PPF)”; en este sentido, se muestran los resultados satisfactorios de dicha intervención que se valoran en términos de la asistencia, participación, involucramiento y logros de los padres de familia dentro del plan anual costeable de la institución.

La sección Poiésis, que siempre se destaca por mover las fibras sensibles, se nutre de cuatro entregas en este número: la contribución de Azucena Martínez con su poema Mamá tuvo una semana pesada; Wilfredo Gámez que titula a su poema Potosí del alma; Consuelo Díaz de León presenta el recuerdo de su madre a través del escrito Las flores de mi madre, y por último en esta sección, el poema que presenta Erika Michelle González titulado A Mitzi Berenice, un tributo para no olvidar el feminicidio de la maestra potosina, que aun nos duele.

Cierra el número el trabajo visual Cromatismos de San Luis, de la egresada de Pedagogía, Ana María Hernández, que ilustran este número y la sección de Lithos, como producto del taller de fotografía que oferta nuestra casa de estudios, a cargo de Janett Morales.

Agradecemos a todas y todos los que hacen posible que esta nueva entrega editorial llegue a muchas ojos y manos y que la contribución que hacemos sume a la memoria institucional ¡Felices 45 años de nuestra universidad!

Norma Ramos Escobar

Editora

San Luis Potosí, SLP, junio de 2024

Influencia de factores interpersonales en el desarrollo del autoconcepto académico en alumnas de ingeniería mecatrónica

Erika Michelle González López¹
SEGE/UPN-241
gonzalez.michelle@upnslp.edu.mx

Introducción

La elección de una carrera profesional es un proceso en el que influyen múltiples factores, tanto internos como externos, que moldean las percepciones y preferencias de cada persona. En el ámbito de las ciencias, matemáticas, ingenierías y tecnologías; la decisión se vuelve compleja especialmente para las mujeres, quienes históricamente han enfrentado desafíos y estereotipos de género en campos considerados masculinos.

Diversos estudios han encontrado la relación que existe entre la elección de la carrera y el autoconcepto académico del alumnado desde su formación en la educación básica. El autoconcepto académico se construye a través de todas aquellas interacciones en el aula, especialmente entre el profesorado, compañeros y compañeras, a través de los otros se incentivan motivaciones intrínsecas que forman la identidad personal y está tiene impacto en la toma de decisiones.

Este artículo presenta los resultados de una investigación cualitativa, enfocada en las experiencias de 12 estudiantes de ingeniería mecatrónica de Universidad Autónoma de San Luis Potosí (UASLP) región altiplano. El objetivo consiste en presentar desde las voces de las estudiantes, la influencia de los factores interpersonales en el desarrollo del autoconcepto académico en alumnas de ingeniería meca-

¹ Es Maestra en educación primaria y docente de la Universidad Pedagógica Nacional, unidad 241. ORCID: 0000-0003-0534-4198

trónica durante su formación de educación primaria y secundaria y cómo este favoreció para la elección de la carrera.

Los hallazgos revelan cómo la construcción del autoconcepto académico de las matemáticas y física fue moldeada por interacciones con profesores, compañeros y compañeras de clase y actividades prácticas. Este estudio resalta la importancia de reconocer y fomentar el talento desde edades tempranas, crear espacios de apoyo y mentoría, como aspectos clave para fomentar una participación equitativa en estas áreas.

Desarrollo

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), en su informe “La mujer en la ciencia” (2019) revela que el 30% de la población dedicada a la investigación a nivel mundial corresponde a mujeres. Mientras que el 3% de las estudiantes se matriculan en licenciaturas relacionadas con la tecnología de la información, el 5% en campos como las ciencias naturales, matemáticas y estadísticas, y el 8% en disciplinas de ingeniería, manufactura y construcción, este dato representa la brecha STEM (por sus siglas en inglés Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas) (Morales y Morales, 2020) en la elección de las carreras consideradas masculinizadas.

La elección de una carrera profesional resulta ser un proceso complejo, puesto que está influenciado por la interacción dinámica de las etapas de desarrollo del individuo y las circunstancias ambientales predominantes (Howard y Walsh, 2011). Las experiencias, creencias y expectativas que se forjan desde la infancia en diversos ámbitos sociales, como el familiar, el social y el escolar, tienen un impacto significativo en esta elección.

Akosah-Twumasi et al. (2018) argumentan que la elección de una carrera es un fenómeno multivariable, identifican factores que influyen en la toma de decisiones profesionales: intrínsecos, extrínsecos e interpersonales. En los factores intrínsecos se refieren a aquella inclinación que tiene cada persona de acuerdo con sus intereses per-

sonales, expectativas y oportunidades de desarrollo personal y a la autoeficacia que siente de sí misma. En los factores extrínsecos tienen que ver con el salario, la estabilidad laboral, el prestigio profesional y accesibilidad laboral, y finalmente los factores interpersonales que tienen que ver con influencia familiar, influencia docente, influencia de pares y responsabilidad social. Estos factores abordan tanto las motivaciones internas como las externas.

González y Ávila (2024) de acuerdo con la investigación realizada a estudiantes de ingeniería mecatrónica en el año 2021, para conocer los motivos de la elección de la carrera, encontraron que las motivaciones intrínsecas se estimularon a través de experiencias de aprendizaje con “otros”, la construcción de su identidad personal se nutrió por las influencias sociales que rodearon a estas estudiantes. Es decir, hubo una influencia externa, específicamente se encontró que el factor interpersonal, de la influencia docente en su formación de educación básica, en los niveles de educación primaria y secundaria, influyeron para elegir la carrera.

La identidad personal que mencionan las autoras, se refiere al autoconcepto definido como “percepciones que una persona tiene de sí misma, conformadas a partir de las propias experiencias e influenciadas por los refuerzos y las evaluaciones de otras personas significativas, considerándose como un constructo organizado, multidimensional, jerárquico, estable, desarrollable, evaluativo y diferenciable” Shavelson, Hubner y Stanton (1976) citado en Vicent et al. (2015). De manera que existe una relación de los aspectos cognitivos, a la percepción y la imagen que se tiene de sí mismo (Roa, 2013).

El autoconcepto se clasifica de acuerdo con áreas específicas de la experiencia como: autoconcepto físico, autoconcepto académico, autoconcepto social, autoconcepto personal y autoconcepto emocional (Roa, 2013). En este artículo se referirá al autoconcepto académico. Santana et al. (2009) mencionan que, la relación que tienen “los otros” sobre el autoconcepto académico de un sujeto será más importante y de más impacto cuando las actitudes asumidas por éste provengan de personas significativas, es decir, aquéllas con las que se halle más

comprometido emocionalmente, como es el caso de docentes y amistades en las aulas.

Martínez y Emynick (2023) mencionan que la construcción del autoconcepto es un proceso desde la infancia que requiere comunicación y cercanía de personas y entornos como el escolar. En la escuela, las opiniones, calificaciones y retroalimentación de cada docente tienen un papel sustancial para su construcción. Quienes tienen una autopercepción negativa de su rendimiento presentan un bajo autoconcepto académico, se sienten incapaces de superar problemas escolares y experimentan falta de confianza para alcanzar objetivos propuestos, a diferencia de quienes tienen su percepción positiva de su rendimiento.

Al respecto González (2024) encuentra que alumnas de educación primaria no tienen conocimiento de sus propias capacidades e intereses y esto repercute en la inseguridad personal con la que se desenvuelven, de forma que esto incide en la participación en los diferentes espacios y momentos escolares, ya sea de forma individual o grupal.

Santana et al. (2009) identifican que, a partir de la autoimagen académica, los y las estudiantes “extraen conclusiones sobre los caminos que se les abren o se les cierran en el plano escolar, lo cual contribuye a configurar su opción académico-profesional” (p.69). Por lo tanto, el autoconcepto académico, configura un lugar de introspección personal para la toma de decisiones a corto a largo plazo. Morales y Morales (2020), concluyen que quienes afirmen ser más capaces en determinadas actividades académicas tenderán a elegir carreras STEM.

Método

Se realizó una investigación cualitativa con un enfoque interpretativo, utilizando el método de estudio de caso único, según Stake (2005). La información se recopiló a través de entrevistas semiestructuradas realizadas en el año 2021, se utilizó la plataforma Google Meet debido a las restricciones de confinamiento social causadas por la pandemia de COVID-19. Cada sesión de entrevista tuvo una duración aproximada de una hora.

Se plantearon un total de 15 preguntas, centrándose en los factores interpersonales como categorías deductivas, siguiendo la propuesta de Akosah-Twumasi et al. (2018), que incluyen influencia familiar, influencia docente, influencia de pares y responsabilidad social. El objetivo principal fue comprender la influencia de los factores interpersonales en la elección de la carrera de Ingeniería Mecatrónica por parte de las estudiantes de la Coordinación Académica Región Altiplano (COARA).

Para la recopilación de datos, se consideró a un grupo de 12 estudiantes matriculadas en la carrera de Ingeniería en Mecatrónica de la UASLP Región Altiplano, ubicada en el municipio de Matehuala, San Luis Potosí. Estas estudiantes tienen edades que oscilan entre los 17 y los 25 años y cursan desde el segundo hasta el duodécimo semestre.

Para el tratamiento de la información, los datos obtenidos a partir de las entrevistas fueron transcritos y analizados utilizando las categorías deductivas propuestas por Akosah-Twumasi et al. (2018). Se garantizó la confidencialidad de los datos de las participantes. Este artículo tiene como objetivo presentar, a través de las voces de las estudiantes, la relación de la influencia docente y de pares durante la educación básica en la construcción del autoconcepto académico para la elección de la carrera de ingeniería mecatrónica.

Resultados

Los resultados de esta investigación describen cómo el factor interpersonal influyó en la elección de la carrera de Ingeniería Mecatrónica por parte de las estudiantes de UASLP COARA. Es relevante mencionar que, de acuerdo con las voces de las estudiantes, estas experiencias se sitúan principalmente en las etapas de desarrollo de la infancia y la adolescencia, específicamente durante la educación primaria y secundaria.

Los datos de las entrevistas fueron clasificados y reducidos a unidades de significado interpretables. A continuación, se muestra el sistema de categorías, mismo que se construyó de forma inductiva, por lo que éstas fueron establecidas después de la revisión y análisis de las

entrevistas:

- Capacidad y gusto para realizar tareas escolares cognitivas
- Capacidad para realizar actividades prácticas.
- Cualidades valoradas en función a su forma de percibir la información.
- El yo académico y los otros. Relaciones entre pares
- El yo académico y la percepción del docente

Capacidad y gusto de actividades escolares

La mayoría de las estudiantes entrevistadas refieren tener gusto por las asignaturas de matemáticas y física. A continuación, se muestra fragmentos narrativos de las estudiantes entrevistadas (En este artículo, se utilizará la nomenclatura E para referirse a Entrevistada):

Me empezaron a gustar mucho las matemáticas, se me hacían demasiado fáciles o al menos las operaciones básicas..., sumar rápido en primaria, la verdad nunca he entendido que los niños no se aprendieran las tablas de multiplicar porque siempre se me hizo muy fácil memorizar, ya en secundaria me gustaban mucho las matemáticas y las Ciencias como química, bueno química no tanto más bien física, la física me gustaba mucho porque son como que operaciones de movimiento (E4, noviembre 2021).

En la secundaria recuerdo que fue donde empezamos a ver ya las matemáticas con letras, en la primaria desde la multiplicación normal, la suma y todo eso. En la secundaria fue donde empezamos a ver que XY todo eso, pero la verdad no recuerdo haber batallado, o sea siempre me gustó entonces tuve facilidad digamos (E5, noviembre 2021).

En las voces de las estudiantes se encuentra la categoría “Capacidad y gusto para realizar tareas escolares cognitivas”. Se observa una relación de capacidad y gusto: las estudiantes reconocen el interés que sienten hacia la asignatura de matemáticas y la facilidad que tenían para memorizar y resolver algoritmos durante su educación básica. Las habilidades mencionadas abarcan procesos cognitivos básicos y

superiores. Estas habilidades les permiten realizar las actividades escolares con rapidez y precisión, lo que conduce al dominio de la materia. Salum, Marpin y Reyes (2011) refieren que al alumnado con un alto grado de autoconcepto académico tiende a ser muestra más activo y exitoso en el desempeño de las actividades en clase.

La siguiente estudiante reconoce la complejidad del contenido en función al nivel educativo, hace una comparación de las matemáticas de educación primaria, implicaba la resolución de números y en secundaria matemáticas algebraicas. A pesar de ver la complejidad del contenido de las matemáticas, ambas refieren a la facilidad que tuvieron, lo que les dio confianza en sí mismas y reforzar su gusto por dicha asignatura. Al respecto Ibarra y Jacobo (2016) mencionan que el autoconcepto es evolutivo, cambia en la medida que el individuo recorre el ciclo de vida y tomará forma, según sea el vínculo entre la naturaleza del sujeto y sus múltiples experiencias escolares. De manera que las estudiantes reconocen que a pesar de la complejidad tienen la capacidad de resolverlo.

El siguiente fragmento narrativo muestra el impacto que tuvo otro tipo de actividades en la escuela, en donde podremos observar la siguiente categoría.

Capacidad para realizar actividades prácticas

En preparatoria recuerdo que era la materia de física, cuando empezamos a ver operaciones eléctricas y recuerdo que hicimos una actividad práctica de circuitos en paralelo y en serie, yo no sabía conectarlo. Esta práctica sí fue muy significativa para mí porque yo había conectado todo porque, aunque era un equipo, yo fui la única que se animó a meter las manos porque con electricidad si conectas algo mal pues frena y suena muy feo, de hecho, hice un corto porque puse un poco más y hasta que la maestra se acercó con nosotros nos corrigió. Me llamó mucho la atención de cierta forma era algo complicado, pero a la vez no, entonces dibujar circuitos y el estar haciendo operaciones de si entran 5 voltios, pero salen 3 en donde se perdió o cuarta resistencia tuvo que aplicarse o cosas así pues

yo creo que fue eso, o sea el experimentar, sobre todo. Entonces a partir de eso me gustó y me interesó el cómo conectas un cablecito acá y otro allá para prender un foco, creo que eso es lo que recuerdo de como académicamente fui llegando a que quería estudiar algo relacionado con la carrera (E4, noviembre 2021).

En esta experiencia de la alumna expone cómo “experimentación”, le apoyó a descubrir capacidades que ella no conocía. A su vez refirió tener miedo al error y a experimentar con materiales como la electricidad. Manassero (2003) propone la necesidad de transformar los estereotipos de género de las mujeres en las ciencias, construir para las alumnas grupos homogéneos que les permitan desarrollar “autonomía y seguridad en determinados temas, combatir el miedo al error y especialmente, reforzar el uso de máquinas, aparatos y herramientas” (p.273). Lo cual se pudo observar que la estudiante venció el miedo a la utilización de materiales, aparatos y herramientas que regularmente están asociados a un uso masculinizado.

Cualidades valoradas en función a su forma de percibir la información

En cuanto a las cualidades que detectan en ellas mismas refieren a:

Me considero buena (movimiento con la mano de más o menos), es decir yo me considero media lenta porque yo soy de hacer las cosas y así y bien explicadas por qué se olvidan, soy metódica (E5, noviembre 2021)

Yo siempre he entendido las matemáticas, pero yo no entiendo mucho la teoría y me gusta más lo práctico. En la escuela siempre tuve buenas calificaciones, sí entendía lo teórico, pero conforme fui avanzando a la secundaria y a la preparatoria como que me fui más por lo práctico que por lo teórico (E6, noviembre 2021).

Las estudiantes mencionan sus preferencias en cuanto al estilo de percepción de la información. Una de ellas prefiere la enseñanza metódica para resolver problemas matemáticos y considera que este

enfoque es esencial para no olvidar lo aprendido, subrayando la importancia de la memorización. Aunque no se analizó cuáles son sus canales de percepción de la información, esta estudiante indica una predominancia visual.

Por otro lado, otras estudiantes expresan que prefieren la manipulación, en clases prácticas, lo que evidencia una predilección por el canal de percepción kinestésico.

El siguiente fragmento narrativo refiere a la manipulación de objetos:

Desde niña me llamaba mucho la atención todo eso, me daba curiosidad y siempre estaba observando cómo funcionaban las cosas o tratando de cómo hacer inventos. Y sí siempre me gustaba mucho, no desarmaba las cosas porque mi mamá me regañaba (se ríe) pero sí siempre estaba intentando comprender cómo funcionaban los aparatos, en la escuela me hubiera encantado hacerlo (E7, noviembre 2021).

Esta estudiante expresa su curiosidad por descomponer objetos y cuestionar cómo funcionan, pero señala que estas inclinaciones fueron limitadas por su familia, lo que impidió el desarrollo pleno de sus habilidades. Además, menciona su deseo por haber realizado estas actividades en la escuela. Esto contrasta con los intereses de las estudiantes por aprender y la práctica del profesorado técnico, que se enfoca en seguir un currículo oficial. La enseñanza de la asignatura se basa en una concepción instrumentalista, centrada en la memorización y la repetición de ejercicios, lo cual no favorece la comprensión conceptual ni su aplicación en situaciones del mundo real (Chamorro, 1995).

El yo académico y los otros. Relaciones entre pares

En los siguientes fragmentos se observa la influencia que tuvieron los pares para la construcción de su autoconcepto académico:

Yo decía, yo puedo y yo me siento capaz, voy más arriba de los demás. Entonces eso es lo que me animaba que no me alcanzaran, sentir que yo podía y que de alguna forma les iba ganando (E4, noviembre 2021).

Mis compañeros me preguntaban que, si yo había entendido algo y les decía que sí, ya les ayudaba. Y a mí pues se me hacía muy sencillo todo y pensaba que a todos también, pero algunos siempre me pedían ayuda y yo siempre los ayudaba. Eso ya me ayudaba a practicar todavía más porque pues lo hacía como 2 veces, primero yo y luego ya explicándole a alguien (E8, noviembre 2021).

Recuerdo mucho ese impulso que me generaban mis compañeras, al decidirse a entrar al concurso de matemáticas y yo también decidir hacerlo, aunque el maestro ya me había invitado (E1, noviembre 2021).

Los fragmentos narrativos muestran la competitividad, la búsqueda de apoyo y sentido de pertenencia. En el caso de la competitividad, se refiere a compararse con los demás, ellas mencionan que la rapidez para resolver un algoritmo y la ventaja sobre los demás, les hacía sentir una relación de poder sobre los demás.

Mientras que otras estudiantes expresan que lo que consolidó saber que eran “buenas” en la materia era la constante búsqueda de sus pares para apoyarles en la explicación de lo visto en la clase. Al respecto Ibarra y Jacobo (2016) mencionan que la y el estudiante comparan “sus propias habilidades, niveles de capacidad y desempeño académico con sus compañeros de clase y las toma en cuenta en el momento de hacer una estimación de su propia competencia académica y en la elaboración de su autoconcepto académico” (p.62).

Finalmente, una estudiante menciona que, a pesar de ser elegida por su profesor para el concurso de matemáticas, no se sentía segura de participar hasta que sus compañeras decidieron entrar a un concurso. Esto puede observarse como una inseguridad acorde a la edad de la adolescencia, al sentido de pertenencia a sus iguales. Tellhed, Bäckström y Björklund (2017), señalan la subrepresentación femenina en carreras STEM, es decir la baja autoeficacia hacia tales campos y con bajas expectativas de pertenencia social. La UNESCO (2020) destaca que los pares femeninos en particular pueden predecir significativamente el interés y la confianza de las niñas en matemáticas y ciencias.

La percepción del docente en la construcción del yo académico

En este apartado se verá la influencia docente en la construcción del autoconcepto:

Recuerdo que en una ocasión se me dio la posibilidad de participar en un concurso de matemáticas, en ese momento todavía me preguntaba “¿Qué hago aquí si yo no sé de esta materia? (E1, noviembre 2021)

Me gustaron las clases verdad por su manera de explicar, de llevar sus materias estoy hablando que en la secundaria en matemáticas y en la prepa era física, entonces al momento que yo veo la carrera y más o menos me investigo las materias que sé que son bases para llevar pues digo “bueno creo que sí me agrada” pero por lo mismo esas maestras, hicieron que le tomara el gusto de decir “bueno si es difícil o poquito difícil o más difícil pero se puede” o sea creo que con una buena explicación y que quede bien claro las cosas sí (E5, noviembre 2021).

Los fragmentos narrativos mencionan la influencia docente desde dos miradas: desde cómo fueron detectados los talentos por parte de sus profesores y profesoras, expresando palabras como por ejemplo “eres buena” e invitándolas a participar en concursos matemáticos. Ellas refieren que cuando los docentes las eligieron, ellas no sabían que tenían dichas cualidades hasta que éstos se los compartieron. Por otro lado, las respuestas de las estudiantes vuelven a referir la categoría de su estilo de aprendizaje con la forma de enseñanza del profesor y cómo esto les favoreció en su gusto por las asignaturas de matemáticas y física.

Conclusiones

De acuerdo con las experiencias relatadas de las estudiantes en ingeniería mecatrónica, los factores interpersonales como la influencia docente y de pares contribuyeron en la construcción del autoconcepto académico en las áreas de matemáticas y física, lo que jugó un papel crucial para la elección de la carrera.

De acuerdo con el autoconcepto académico construido evolutivamente en su estancia de educación básica, destacaron su gusto y habilidades en matemáticas y física desde edades tempranas, mencionando la facilidad para resolver algoritmos y la satisfacción por hacerlo sin errores y con rapidez. Denotando la didáctica de ambas disciplinas como las tradicionales e instrumentales.

Las experiencias prácticas, como experimentos de física y actividades de resolución de problemas, jugaron un papel importante en el interés y en el descubrimiento de habilidades no descubiertas en sus hogares o que les fueron negadas realizar, y que el espacio escolar fungió como un espacio de descubrimiento.

Las interacciones con sus compañeros y compañeras de clase, la competitividad y el apoyo entre pares, reforzó la confianza en sí mismas y de las capacidades que tienen en las áreas de matemáticas y física, y esto fortaleció un empoderamiento genuino. También se observa entre las estudiantes un cambio de actitud, algunas inicialmente no deseaban participar en el concurso de matemáticas, pero luego decidieron hacerlo. Esto refleja el sentido de pertenencia, que se ve influenciado tanto por la edad como por cuestiones de género. Es común que en clase las niñas no se sientan atraídas a participar en concursos y que no se identifiquen con los roles representados.

Las experiencias positivas con profesores y profesoras que reconocieron y alentaron el talento de las estudiantes, tuvieron un impacto significativo en la elección de la carrera. Esto resalta la importancia del profesorado en reconocer y destacar las habilidades de las estudiantes, incluso aquellas que estas no reconocen o valoran por sí mismas.

Aunque las estudiantes destacan la importancia de la enseñanza del profesorado en las disciplinas de matemáticas y física, se identifica que esta fue tradicional. Es crucial que el profesorado se capacite en la enseñanza de las STEM en educación básica, incorporando la perspectiva de género, que promueva la creatividad y la resolución de problemas de la vida cotidiana. Esto implica alejarse de un enfoque basado en la ejercitación de algoritmos, y promueva espacios donde

las estudiantes sean conscientes de sus habilidades metacognitivas, se favorezca la autonomía en superando la dependencia al profesorado en la indicación de procedimientos para resolver problemas. Muchas de ellas expresan la necesidad de comprender paso a paso, lo que resalta la importancia de fomentar esta autonomía.

La elección de una carrera como ingeniería mecatrónica se ve influida por factores intrínsecos, extrínsecos e interpersonales. La construcción del autoconcepto académico y las experiencias prácticas desempeñan un papel fundamental en el proceso de toma de decisiones. Aún falta mucho por mejorar la educación para disminuir la brecha de género en ingenierías, por lo que es esencial considerar estos elementos para diseñar programas educativos y políticas que fomenten la participación equitativa en mujeres en campos STEM.

Referencias

- Akosah-Twumasi, P., Emeto, T., Lindsay, D., Tsey, K. y Malau-Aduli, B. (2018). A systematic review of factors that influence youths career choices—the role of culture. *Frontiers in Education*, 3, 1-15.
- Chamorro, M. (1995). Los procesos de aprendizaje en matemáticas y sus consecuencias metodológicas en primaria. *Uno. Revista de Didáctica de las matemáticas*, 4, 87-96.
- González, E.M. (2024). En prensa. Elementos de la cultura que limitan la participación de las estudiantes en espacios escolares.
- González, E.M. y Ávila, R. (2024). En prensa. La influencia de la educación básica en la elección de carrera de ingenieras mecatrónicas.
- Howard, K.A. y Walsh, M.E. (2011). Children's conceptions of career choice and attainment: Model development. *Journal of Career Development*, 38 (3), 256-271. <https://doi.org/10.1177/0894845310365851>
- Ibarra, E., y Jacob, H.M. (2016). La evolución del autoconcepto académico en adolescentes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21 (68), 45-69.
- Manassero, M. y Vázquez, A. (2003). Los estudios de género y la enseñanza de las ciencias. *Revista de educación*, 330, 251-280.
- Martínez, A. F. y Emynick, C. (2023). El autoconcepto y su relación con

- el rendimiento escolar. Estudio realizado en bachillerato como medio para reforzar la práctica docente en el paradigma humanista. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 4(2), 3949–3960. <https://doi.org/10.56712/latam.v4i2.881>
- Morales, S. y Morales, O. (2020). ¿Por qué hay pocas mujeres científicas? Una revisión de literatura sobre la brecha de género en carreras STEM. *Revista Internacional de Investigación en Comunicación*. 22, 118-133. <https://doi.org/10.7263/adresic-022-06>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2019). Descifrar el código: La educación de las niñas y las mujeres en ciencias, tecnología, ingeniería y matemáticas (STEM). <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000366649>
- Roa, A. (2013). La educación emocional, el autoconcepto, la autoestima y su importancia en la infancia. *Edetania. Estudios y Propuestas Socioeducativos.*, (44), 241–257. <https://revistas.ucv.es/edetania/index.php/Edetania/article/view/210>
- Salum, A., Marín, R., y Reyes, A. C. (2011). Autoconcepto y Rendimiento Académico en estudiantes de escuelas secundarias públicas y privadas de Ciudad Victoria, Tamaulipas, México. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIOTAM*, XXI (1), 207-229.
- Santana, L., Feliciano, L. y Jiménez, A. (2009). Autoconcepto académico y toma de decisiones en el alumnado de bachillerato. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 20 (1), 61-75.
- Santana, L., Feliciano, L. y Jiménez, A. (2010). Toma de decisiones y género en el bachillerato. *Revista de educación*. 359, 357-387. <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/toma-de-decisiones-y-genero-en-el-bachillerato--decision-making-and-gender-in-secondary-school/educacion/15353>
- Stake, R.E. (2005). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Tellhed, U., Bäckström, M. & Björklund, F. (2017). Will I fit in and do well? The importance of social belongingness and self-efficacy for explaining gender differences in interest in STEM and HEED majors. *Sex Roles*, 77(1), 86-96.
- Vicent, M., Lagos-San Martín, N., Gonzálvez, C., Inglés, C. J., García-Fer-

nández, J. M., y Gomis, N. (2015). Diferencias de género y edad en autoconcepto en estudiantes adolescentes chilenos. *Revista de Psicología*, 24(1), 1-16.

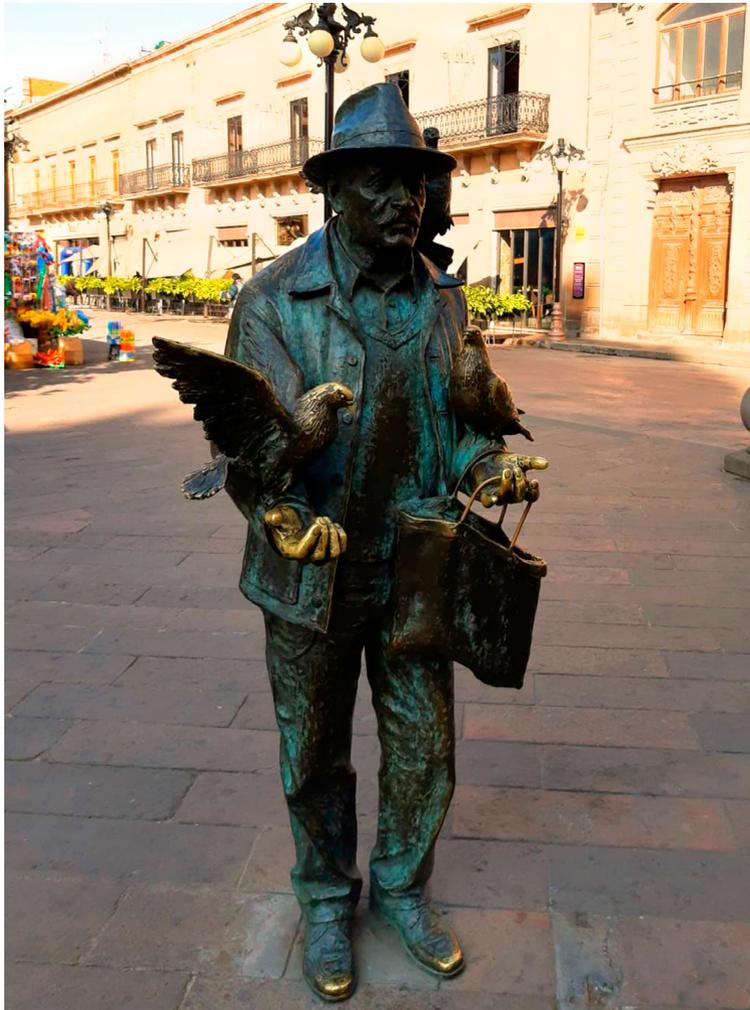


Foto: Regalo potosino; escultura de bronce, Señor de las Palomas,
Plaza de Armas Centro Histórico
Autora: Ana Hernández
Año: 2022

Hechicería criminal y control social en Tenochtitlan en los siglos XV y XVI. Una aproximación a la criminopedagogía histórica

Francisco García Mikel¹
Investigador independiente
francisco.garcia.mikel@gmail.com

...no hay estructura tan extraña ni coyuntura tan remota que la inteligencia del hombre no nos permita penetrar, cuando ésta se arma (y si nosotros nos armamos) de simpatía por el hombre.
Pierre Vilar, *El tiempo del Quijote*, 1956.

Introducción

La criminopedagogía es una disciplina en ciernes orientada al estudio y diseño de prácticas educativas y sociales de prevención delictiva y formación para la convivencia (Rodríguez, 2004 y 2014; Hikal, 2019). Considerando que todo conjunto humano ha desarrollado medidas para prevenir, enfrentar y sancionar fenómenos que considera criminales a través del tiempo (Malinowski, 1926; 1985), la criminopedagogía histórica favorece la comprensión de las diversas formas en que cada sociedad ha identificado los factores criminógenos y los ha prevenido en diferentes coordenadas temporales, culturales y espaciales.

Metodológicamente, la criminopedagogía histórica desarrolla en especial el estudio de las prácticas de control social en su más amplio sentido, lo cual incluye no solo los mecanismos de sanción social, sino también los elementos de educación moral de los individuos, con el objeto de enriquecer la conciencia histórica, política y ética necesarias para las prácticas sociales antidelictivas.

¹ Historiador y maestro en criminología. Docente del Centro de Estudios del Ejército y Fuerza Aérea (CEEFA), investigador independiente.

En este trabajo desarrollamos un análisis de criminopedagogía histórica a partir del estudio de las prácticas sociales de comprensión, prevención y tratamiento jurídico de los delitos de hechicería maligna en la sociedad mexicana de los siglos XV y XVI.

Marco teórico-conceptual

A lo largo del siglo XX se incorporó a la criminología la noción de control social, particularmente desarrollada por Hirschi (1969) para explicar las conductas delictivas más allá de las conceptualizaciones principalmente biopsicológicas de lo criminal, aún en boga a mediados del siglo pasado (Di Tullio, 1950).

Desde su publicación y difusión, el concepto de control social en criminología ha tenido diferentes acepciones. Su autor, en trabajos posteriores (Hirschi y Gottfredson, 1993; Hirschi, 2004), y otros estudiosos (Martínez et al., 2020; Yáñez et al., 2009) y, con más reservas, Oliver (2021), han coincidido en definirlo más amplia y profundamente, lo que sintetizamos de la siguiente manera: control social se refiere al conjunto de mecanismos por medio de los cuales una persona toma decisiones con base en: a) la formación moral, b) los marcos culturales que se han incorporado a su personalidad desde la infancia hasta la adultez y c) las interacciones sociales en las que se encuentra inmersa. Es este el sentido con que se utiliza el concepto en este trabajo.

Por su parte, la hechicería es una práctica social y cultural que, como expuso Malinowski (1926; 1947; 1985 y 1987) desde la primera mitad del siglo XX, se emplea tanto para el bien como para el mal. Pero la hechicería criminal, como fenómeno social específico, se puede delimitar como “las acciones de envidia, afrentas y maldad de los seres humanos, quienes emplean medios mágicos para dañar a sus víctimas” (Idoyaga, 2012, p. 121), y como bien refuerza Stoller (2017) en su testimonio antropológico. Los delitos de hechicería criminal fueron establecidos desde la época precortesiana en los corpus jurídicos indígenas (Tena, 2016), así como en los huehuetlatolli y códigos diversos, mucho tiempo antes de la llegada de los conquistadores españoles.

Método y fuentes

Metodológicamente, el estudio de los fenómenos criminales parte del análisis de tres dimensiones: el crimen, el criminal y la criminalidad (Rodríguez, 2004, pp. 12-13). Sobre estos tres elementos, la reconstrucción contextual histórica, socioeconómica y psicosocial (entre otros análisis multidisciplinarios pertinentes) permite explicar la causalidad de los hechos criminales, así como los factores criminorrepelentes --o elementos de prevención de la delincuencia--, dentro de los cuales se encuentran los mecanismos de control social.

Uno de los retos de esta esta investigación fue el trabajo con fuentes indígenas y coloniales de los siglos XV y XVI, que permitieron un análisis de la significatividad de estos delitos en la sociedad mexicana. Entre estos materiales básicos consideramos: a) los restos de las normas legislativas nahuas que lograron conservarse, b) los huehuetlatolli o discurso de los mayores a los jóvenes, c) crónicas y descripciones de la vida cotidiana prehispánica elaboradas durante el periodo colonial. Otras fuentes, correspondientes al periodo colonial, escritas en lengua española, frecuentemente censuradas e intervenidas por los traductores de la grey católica, también se emplearon para identificar elementos criminológicos.

Cabe mencionar que para la lectura de estas fuentes fue de gran orientación la perspectiva del análisis crítico del discurso (ACD), desarrollado por van Dijk (1999; 2013), pues permite identificar sociopolíticamente la generación y utilización de los discursos.

También se emplearon fuentes de segunda mano, sobre todo escritas a lo largo de los siglos XIX Y XX, con diferentes interpretaciones historiográficas, que ayudan a comprender y empatizar con esta sociedad, lo cual resulta altamente valioso para el estudio de los fenómenos criminopedagógicos.

Hipótesis

Al estudiar el control social en algunas investigaciones seminales dedicadas a la criminalidad prehispánica (Broda, 1989; Lima, 2015), se ha dado preeminencia al análisis de las formas de represión estatales

y sociales, como el adoctrinamiento ideológico o la punitividad (ostracismo, exclusión, esclavitud, prisión, tortura, amputaciones y homicidio penal). Sin embargo, considero insuficiente este enfoque del control social para entender la formación de una sociedad de alrededor de 200 000 habitantes relativamente armónica y segura –como se valoraba a la ciudad de Tenochtitlan a la llegada de los españoles (Calnek, 1974; Alcántara, 2004; Escalante, 2004)— y capaz de participar en una expansión imperial en alianza con otros Estados (Battcock, 2011).

Es decir, el elevado grado de seguridad urbana en la metrópoli del Imperio azteca no solo fue producto de la represión de las conductas y la violencia estructural (el “terrorismo” de las leyes penales), sino, y principalmente, debió ser el resultado histórico de la formación moral y cultural de la familia, la escuela y el sistema jurídico, con base en la cosmovisión desarrollada por el pueblo mexicana.

El control social entre los mexicas partía de un elaborado sistema de formación moral del individuo que se practicaba desde la infancia temprana, el paso por la escuela, la práctica de alguna actividad socialmente redituable, la formación de nuevos núcleos familiares, la integración a las fuerzas del Estado, incluso el descanso en la vejez y la preparación para la muerte formaban parte de este entramado de normas morales y culturales.

Para el desarrollo de este sistema de control social, los mexicas necesitaron de una clara comprensión del origen de las conductas delictivas –lo que ahora entendemos como criminogénesis— y de las formas de prevenirlas, lo cual lograron mediante sus sistemas de educación familiar y escolar.

Resultados

El análisis de las fuentes nos llevó a considerar los siguientes elementos, de los cuales haremos un breve comentario respectivamente, dado el espacio de este artículo: a) concepción prehispánica nahua de lo criminal, b) criminogénesis de la hechicería delictiva y modus operandi de bandas de hechiceros criminales, c) reacción social con-

tra la hechicería criminal y d) mecanismos de control social: sistemas familiar, escolar y judicial.

La concepción prehispánica náhuatl de lo criminal: “lo perjudicial, lo retorcido”

Los mexicas tenían varios difrasismos para referirse a las conductas indeseables. Según León (1993) lo criminal es representado mediante este difrasismo: in a-quállotl, in a-yécyotl, “lo no conveniente, lo no recto” (p. 286); la negación de lo bueno. Según García (1980) teutli, tlazulli: “la tierra, la basura” (p.85), es decir, la falta, el delito, sobre todo en su connotación sexual.

Así, la noción de lo criminal en la cultura mexicana, y en general en el mundo nahua, se relaciona con la falta de desarrollo moral, de forma que el criminal no logra ver: in aoc ixē, in aoc nacace: “no tiene ojos, no tiene orejas” (García, 1974, p. 157), no está capacitado para entender que lo que hace no le produce un bien y es algo retorcido, no recto, y solo generará inconvenientes.

León (1993) abunda en el razonamiento ético sobre esto:

Por tanto, para saber si una acción está o no de acuerdo con la suprema norma moral de conducta, la tlamanitiliztli, es menester atender a dos cosas: 1) ¿el resultado de esa acción será conveniente, se “asimilará”?, o sea, ¿enriquecerá o empobrecerá al ser del hombre?, y 2) ¿es en sí mismo lo resultante algo recto o algo torcido? Si actuando nos enriquecemos, “tomamos cara y desarrollamos el corazón”, puede sostenerse que se trata de algo bueno moralmente. Si por el contrario “el rostro y el corazón se pierden” habrá que admitir que lo hecho no fue bueno, sino moralmente malo (p.287). Como veremos a continuación, los nahuas tenían más de una forma de comprender el origen de las conductas criminales: por un lado, consideraban la predestinación astrológica como una predisposición delictiva²; por otro, sabían que el libre albedrío, la voluntad, la cons-

2 Sobre el concepto de predisposición delictiva existe una amplísima bibliografía que abarca desde los orígenes de la disciplina criminológica hasta los recientes estudios de epigenética. Ver: Di Tullio (1950), Rodríguez (2004), Laveaga (2021), entre otros.

trucción moral de la personalidad, así como los accidentes en la vida, eran los factores que determinarían la conducta de la gente.

Criminogénesis de la hechicería delictiva: predestinación y libre albedrío

Predestinación astrológica

De acuerdo con los registros de Sahagún (1585/2024a: libro IV *passim*), los antiguos nahuas tenían como creencia común vincular la fecha de nacimiento de una persona con su posible conducta en el futuro. Esta creencia está basada en el calendario náhuatl, dentro del cual cada signo mensual y el de cada día tenían una carga positiva o negativa; era *fasto* o *nefasto*. Esto se encontraba representado en lenguaje pictográfico en el *tonalpohualli* o “cuenta de los días”, el calendario adivinatorio de 260 días, dividido en veinte grupos de trece días cada uno.

Como es sabido, quienes nacían en días *fastos* estaban favorecidos por la divinidad y podrían tener un futuro promisorio; quienes nacían en días *nefastos* estaban en condiciones de sufrir una vida de malas experiencias.

López (1966) explica que el signo nefasto que los antiguos mexicanos atribuían como uno de los orígenes de la hechicería oscura es *Ce Ehécatl* (Uno Viento), el signo de quienes tenderían a convertirse en brujos *tlacatecólōtl* u “hombres-búho” o en hechiceras (*mometxcopinque*).

Uno Viento. / Dicen que este Uno Viento no es bueno. / En él asignaban como suerte al llamado *Quetzalcóatl*; / su imagen era el viento, el remolino de viento. / Y quien en él nacía/ decían, si era noble, “será nahual”.

No es humano; es astrólogo; posee tradición;/ en esto parece que es humano; pero no es bueno;/ corrompido; alguna cosa sabe;/ el lenguaje del hombre-búho, la magia del hombre-búho (p. 102).



Figura 1 Los hechiceros temacpalitotique en acción asaltando un hogar, dejando a los habitantes en estado de somnolencia inducida y robando sus bienes, de acuerdo con lo declarado por los informantes de Sahagún. Fuente: Image 122 of General History of the Things of New Spain by Fray Bernardino de Sahagún: The Florentine Codex. Book IV: The Art of Divination. | Library of Congress (loc.gov)

Entre los más notables tlacatecóloti se encontraban los temacpalitotique (“el que hace danzar en la palma de su mano”): hechiceros profanadores de tumbas y asaltantes de hogares mediante la intoxicación y/o hipnosis de sus víctimas, el saqueo de sus pertenencias y la violación tumultuaria de las mujeres de la familia como parte de su ritual criminal (López, 1966).

La vida de los brujos criminales era una existencia marginal. Dice López (1967):

No tenían una vida dichosa ni desahogada. Eran pobres, hombres sin paz y sin un verdadero hogar, y terminaban generalmente sus días ajusticiados por el pueblo. Miserables, vivían de contratarse para hacer daños, mientras que los brujos dedicados a beneficiar al pueblo llegaban a ricos aún después de la conquista (p.90).

Libre albedrío

Ahora bien, el segundo elemento importante de la criminogénesis que los mexicas consideraban era la disposición personal para ejercer el **libre albedrío**³ y aprovechar las prefiguraciones astrológicas fastas y contrarrestar las nefastas. Dice León (1993) el dictamen astrológico “implicaba un cierto determinismo, [pero] éste no era tan absoluto como para condenar indefectiblemente al hombre a una forma de comportamiento necesario” (p.247ss).

Agrega que el término náhuatl para la conciencia requerida para ejercer el libre albedrío era *mo notza*, que se traduce como “amones-tarse a sí mismo”, “se llama a sí mismo”, “entra dentro de sí”, “se sobre-pone a sí mismo”.

León (1993) explica que los nahuas buscaban ser modelos ejemplares de una moral no coercitiva basada en el ejercicio del libre albedrío, por lo que desarrollaron una doctrina ético-jurídica que se mostraba en los plano personal y social.

El desarrollo personal se exponía mediante el difrasismo *in ixtli, in yóllotl*, “el rostro, el corazón”. La noción de “el rostro” hace referencia a la manifestación de la naturaleza más íntima del “yo” peculiar de cada persona. Lo más auténtico de cada personalidad. Y la forma de presentarlo ante los demás es una habilidad que se adquiere y desarrolla por la educación.

La noción de “el corazón” (*in yóllotl*) proviene del término *ollin*, movimiento, y representa el aspecto dinámico de la personalidad. El “buscador”, lo llamaban los antiguos nahuas. Así, “tu corazón” señala el dinamismo de la personalidad, la voluntad de búsqueda. El corazón “busca, anhela y roba los cantos” se dice en un poema.

En conjunto, *in ixtli, in yóllotl*, “el rostro, el corazón”, denota un “yo” definido con rasgos exclusivos de la personalidad única que posee cada ser humano, y reconoce el dinamismo de la personalidad, una voluntad de búsqueda “que lo hace ir en pos de cosas, en busca de algo que lo colme, a veces sin rumbo (*a-huicpa*) y a veces hasta dar con ‘lo

3 Sobre la noción de libre albedrío y su importancia para el estudio de transgresiones y delitos, ver a Caro (1988).

único verdadero en la tierra': la poesía, flor y canto". (León, 1993, pp. 241-242).

En la parte social, la que se aprecia públicamente, los nahuas valoraban "lo conveniente, lo recto" (in quállotl, in yécyotl), difrasismo que se refería a hacer cosas que fueran, por un lado, benéficas para la persona y, por otro, para los demás, para el bien común. Estas acciones debían ser acordes con los preceptos religiosos y legales establecidos: lo recto, lo derecho, lo que no se desvía (León, 1993, p. 242).

La educación del libre albedrío, al no ser dogmática ni coercitiva, daba lugar a elegir el camino torcido, no conveniente. Afirma León Portilla, "así como hay rostros bien definidos y corazones que laten con fuerza, hay así también caras borrosas y corazones que se han perdido a sí mismos" (a-huicpa, "sin rumbo"), que serían una de las bases de la desviación de las conductas hacia los actos antisociales y criminales.

Dentro del conjunto de decisiones individuales que llevan a las malas conductas, debemos considerar las que señala López (1966) sobre el aprendizaje del arte de la hechicería⁴, que, para quienes, aun sin haber nacido en un signo predestinante para ello, es decir, a partir del uso del libre albedrío, era un posible camino por seguir. Los aspirantes a brujos debían recibir la enseñanza de "no muy ilustres antepasados, ser herederos de una ciencia de cantos y conjuros" (p. 101). Según el Códice florentino: "el que hace danzar a la gente en la palma de la mano (temacpalitotique) es poseedor de los consejos, / es poseedor del depósito, es poseedor del discurso, es poseedor de los cantos" (Sahagún, 1585/2024a: libro IV, cap. 11).

4 El aprendizaje y la asimilación de valores asociados al crimen organizado, conocidos en criminología como cultura criminal, tiene también una amplia discusión dada a partir de los estudios de antropología urbana iniciados en 1930. Ver al respecto Hannerz (1986).

Reacción social: leyes y juzgados para castigar la hechicería negra, el robo y la violación sexual

El estudio de las leyes prehispánicas tiene una larga data⁵. Gracias a las leyes texcocanas y mexicas que logró recopilar fray Andrés de Alcobiz, salvadas de las grandes quemas de manuscritos indígenas en el siglo XVI, se encuentran referencias a las disposiciones jurídicas dirigidas a la penalización del robo, la hechicería y la violación sexual en Texcoco y Tenochtitlan (Tena, 2016: *passim*).

Al observar la evolución del derecho penal mexicana, cuyo linaje se extiende hasta la ciudad de Teotihuacan en el siglo X, se puede observar, como bien anota Kohler (1892; 2002) el desarrollo del Estado como impartidor de justicia, procurador de la reparación de daños, castigador del robo, la violación sexual y el asesinato; en la última etapa previa a la llegada de los españoles, acaparador del ejercicio de la pena de muerte.

Para el caso de la hechicería maléfica ejercida contra miembros de la comunidad mexicana, los castigos eran severos y se mencionan medidas de reparación del daño, como el permiso para saquear el hogar de los hechiceros por parte de la comunidad afectada:

Era ley que ahorcasen al hechicero que con hechizos ponía sueño a los de la casa para poder entrar más seguro a robar. Los que dan bebedizos para que otra muera, muere por ello a garrotazos. Ahorcaban al que mataba por bebedizos (García, 1891, p.191).

De acuerdo con Kohler (1892; 2002), a su vez basado en Mendieta, Las Casas, Sahagún y Pomar, la violación sexual de mujeres menores de edad, con la excepción de la ejercida en mujeres dedicadas a la prostitución, se castigaba con pena de muerte para el perpetrador.

⁵ Vale la pena revisar desde las disquisiciones de Zorita (1942) en el siglo XVI, hasta las eruditas referencias de García Icazbalceta (1891) y los penetrantes análisis de Kohler (1892; 2002), en las postrimerías del siglo XIX y, con un enfoque moderno del Derecho, ya en el siglo XXI, Lima (2015).

El sistema judicial

Poco estudiado, el sistema judicial del Imperio mexica, heredero del texcocano, contaba con estrictos códigos de procedimientos y tiempos para la impartición de la justicia, lo que lo hacía confiable y mucho más operante que el del Imperio español, como lo atestiguaron frailes y oidores reales, de acuerdo con Zorita (1864; 1942).

Explicando el funcionamiento del tecalli (juzgado), el Códice florentino (Sahagún, 1585/2024b: libro VIII, cap. 14) dice:

Casa del tecuhtli, lugar de la casa / del tecuhtli, donde estaban los / jueces, los tetecuhtin. / Cada día frente a ellos se quejaban / la cola, el ala /; el macehualli. / Con atención, detenidamente, / se oía la acusación del macehualli; / (conforme a) lo que referían los / escritos en las pinturas / se veía la acusación, / y así verificaban (los jueces), inquirían, pedían (que declarasen) / a los sabedores de algo, a los testigos, / que conocían a los quejosos en / aquello que habían sufrido mengua, / la causa por la que se quejaban los pleiteantes.

Las sentencias eran efectuadas por funcionarios especiales que eran preparados para ser ejecutores o verdugos (Sahagún, 1585/2024b: libro VIII, caps. 14 y 17).

El sistema judicial mexica

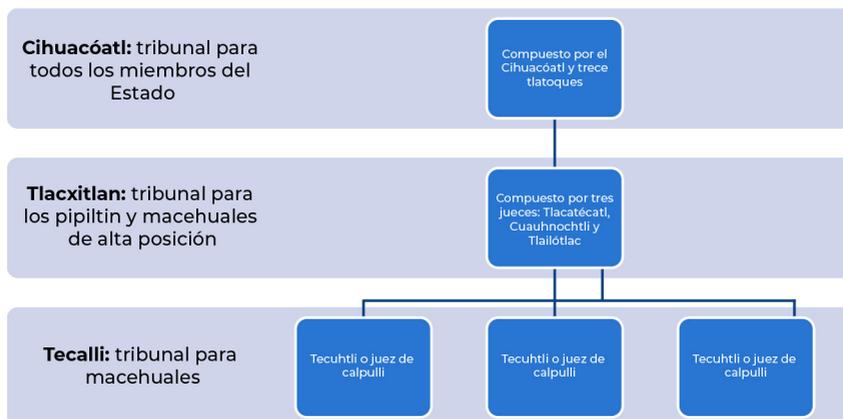


Diagrama 1 El sistema judicial mexica, heredero del texcocano, refleja la estructura socioeconómica de Tenochtitlan. Elaborado con base en Sahagún (1585/2024b: libro VIII, cap. 14)

Control social y desarrollo moral en la sociedad mexicana

El desarrollo moral de los mexicas era un importante factor criminorepelente, un inhibidor. En palabras de Rodríguez (2004): “los inhibidores pueden ser de todo estilo, hay inhibidores jurídicos, políticos, económicos, físicos, los hay morales, los hay religiosos, etc.” (p. 467). Las comunidades desarrollan importantes inhibidores todo el tiempo: educación, religión, moral, solidaridad, arquitectura y urbanismo, tecnología, leyes o castigos para contener los activadores de las personas sometidas a factores criminógenos. La sociedad mexicana poseía un conjunto de importantes elementos inhibidores: sus sistemas familiar, escolar y jurídico-penal, entre otras medidas que consideramos menos significativas, como el diseño urbano (Calnek, 1974) o la policía pública (Escalante, 2004).

Para comprender el origen de las formas de preservar el orden social mexicano, hay que entender un poco de su cosmogonía y desarrollo moral. Los mexicas debieron realizar operaciones de sincretismo cultural para hacer compatible la existencia de sus creencias originales con las de la filosofía y la religión toltecas que adoptaron durante su etapa de peregrinación y asentamiento.

Así, pues, se creó un sistema dual, como afirma Zantwijk (1963), con base en el cual López (1961) explica, por un lado, que los mexicas mantenían “el ideal de la preeminencia militar y política, el culto de los sacrificios humanos, el bienestar económico, el hombre sometido a la férrea voluntad estatal”, y, por el otro, la influencia tolteca, que sostenía la impotencia y la rebeldía de la meditación intelectual de los filósofos, la poesía, el culto a Ometéotl, la visión cuestionadora de la voluntad guerrera (p.13). Este sistema dual, anotamos nosotros, impregnó al conjunto de los mecanismos de control social.

Sistemas familiar y escolar

La primera dimensión de la formación socioemocional de los mexicas era el sistema familiar. Sahagún (1585/2024: libro VI: *passim*) recuperó las preocupaciones que los padres tenían acerca de sus hijos en los famosos huehuetlatolli. Los padres, en particular los nobles, habla-

ban a sus hijos e hijas en determinados momentos de la vida acerca de su posible futuro: desde su bienvenida a este mundo y la lectura de su signo astrológico, pasando por la entrada a la escuela, la decisión de sus actividades laborales o religiosas, hasta el matrimonio, como se puede apreciar en los trabajos de traducción y comentario de los huehuetlatolli de García (1974; 1978 y 1980).

Para León (1993) una siguiente dimensión de formación socio-moral comenzaba con el ingreso de los niños en la escuela pública, calmécac o telpochcalli, y su plena incorporación “a los moldes de vida y cultura de la comunidad” (p. 274 y ss). En escuelas no clasistas centraban el ingreso a la educación formal de acuerdo con la lectura de su signo astrológico y las aspiraciones de cada grupo familiar.

A partir de la idea de que los individuos necesitan desarrollar su rostro y su corazón, es decir, su personalidad, los principios educativos se orientaban hacia importantes elementos tanto prosociales como restrictivos; “...cómo se han de entregar a lo conveniente y lo recto, / cómo han de evitar lo malo.”

Al comentar este texto, León (1993) da a conocer una antigua regla de vida nahua, la tlamanitliztli o “el conjunto de cosas que deben permanecer” y era el criterio empleado para juzgar si un acto correspondía a algo malo o bueno.

Prosigue León (1993) que en el contenido de tlamanitliztli se encuentran los conceptos morales de bien y mal. Agrega que en el calmécac se enseñaba tanto en nivel abstracto como en nivel concreto la doctrina moral de lo bueno y de lo malo. Lo bueno era considerado “lo conveniente, lo recto” (in quállotl, in yécyotl). Lo conveniente es aquello que puede ser apetecido y asimilado por el ser humano. Y esto es así debido a que es “como debe ser”, “recto” (pp. 279-281). Ambas ideas llevan al concepto de bondad moral: lo conveniente y lo recto, mostradas en el difrasismo.

El seguir las antiguas normas (huehuetlamanitiliztli), como buscar lo conveniente y lo recto, desarrollar un “rostro y corazón verdaderos”, permitía a las personas “estar en pie, ser verdaderos”. Estos actos tenían una alta aprobación social que valoraba el “rostro y corazón”

bien formados, pues llevaba hacia la práctica del control y del perfeccionamiento humano.

Conclusiones

La hipótesis de la que partí fue que el elevado grado de seguridad urbana en la metrópoli del Imperio azteca no solo fue producto de la represión de las conductas y la violencia estructural (el “terrorismo” de las leyes penales), sino, y principalmente, debió ser el resultado histórico de la formación moral y cultural de la familia, la escuela y el sistema jurídico, con base en la cosmovisión desarrollada por el pueblo mexicana.

La articulación de recursos sociales y culturales que implica el desarrollo del “rostro y corazón” en la formación de los mexicas, asociada al ejercicio del libre albedrío, fueron los más importantes mecanismos de control social en la antigua Tenochtitlan, dado que sus recursos radicaban en los hogares, las escuelas, el trabajo y el ocio, más que las medidas punitivas. El estudio de los hechiceros criminales refleja que una minoría delictiva ejercía sus actividades mientras que una gran mayoría de la población mantenía una moralidad alta y correspondiente a los valores esperados.

La criminopedagogía es una disciplina naciente que requiere de muchos estudios más. Una de las bases para su desarrollo debe ser la realización de investigaciones históricas multidisciplinarias (Braudel, 1970) para comprender su trascendencia a través del tiempo, sus patrones de duración, su comportamiento en diferentes estructuras socioeconómicas y en diversas coyunturas de cambio.

Referencias

- Alcántara, A. (2004). Los barrios de Tenochtitlan. Topografía, organización interna y tipología de sus predios. En P. Escalante Gonzalbo, *Historia de la vida cotidiana en México. Mesoamérica y los ámbitos indígenas de la Nueva España*. Vol. I. pp. 167-197. El Colegio de México y Fondo de Cultura Económica.
- Battcock, C. (2011). La conformación de la ‘Triple Alianza’ en la cuen-

- ca de México: problemas, interrogantes y propuestas. *Dimensión Antropológica*, 52(18), 5-37.
- Braudel, F. (1970). Unidad y diversidad de las ciencias del hombre. En *La historia y las ciencias sociales* (pp. 201-214). Alianza Editorial.
- Broda, J. (1989). El aparato jurídico del Estado mexicana: algunas reflexiones sobre lo público y lo privado en el México prehispánico. *Nueva Antropología*, X(36), 50-62.
- Calnek, E. (1974). Conjunto urbano y modelo residencial en Tenochtitlan. En A. Moreno Toscano y E. Calnek, *Ensayos sobre el desarrollo urbano de México*. (pp.11-65). SEP.
- Caro, J. (1988). Releyendo textos sobre libre albedrío y la libertad. *Eguzkilore. Cuaderno del Instituto Vasco de Criminología*, (Núm. Extraordinario), 17-28.
- Di Tullio, B. (1950). *Tratado de antropología criminal. Estudio clínico y médico-legal para uso de médicos, juristas y estudiantes*. Instituto Panamericano de Cultura.
- Escalante, P. (2004). La ciudad, la gente y las costumbres. En *Historia del vida cotidiana en México. Mesoamérica y los ámbitos indígenas de la Nueva España*. Vol. I (pp. 199-230). El Colegio de México y Fondo de Cultura Económica.
- García, J. (1891). *Nueva colección de documentos para la historia de México*. Vol. III. Joaquín García Icazbalceta (Ed.).
- García, J. (1974). Exhortación de un padre a su hijo. Texto recogido por Andrés de Olmos. *Estudios de Cultura Náhuatl*, (11), 137-182.
- García, J. (1978). Exhortación del padre que así amonesta a su hijo casado, tlazopilli. *Estudios de Cultura Náhuatl*, (13), 49-67.
- García, J. (1980). Salutación y súplica que hacía un principal al tlatoani recién electo. *Estudios de Cultura Náhuatl*, (14), 65-94.
- Hannerz, U. (1986). Exploración de la ciudad. *Hacia una antropología urbana*. FCE.
- Hikal, W. S. (2019). Retos educativos, de investigación y normativos para la criminología en México. *CES Derecho*, 11(1): 134-146. <https://doi.org/10.21615/cesder.11.1.7>
- Hirschi, T. (1969). *Causes of Delinquency*. University of California Press.

- Hirschi, T. (2004). Self-control and crime. En R. F. Baumeister y K. D. Vohs, *Handbook of Self-Regulation* (pp. 537-551). The Guilford Press.
- Hirschi, T. y Gottfredson, M. (1993). Commentary: Testing the General Theory of Crime. *Journal of Research in Crime And Delinquency*, 30 (1), 47-54.
- Idoyaga, A. (2012). Las teorías etiológicas de la enfermedad en sociedades otras y los taxa vernáculos occidentales. *Scripta Ethnologica*. Vol. XXXIV: 117-188.
- Kohler, J. (1892 y 2002). *El Derecho de los aztecas*. Tribunal Superior de Justicia del Distrito Federal.
- Laveaga, G. (2021). *Leyes, neuronas y hormonas. Por qué la biología nos obligará a redefinir el Derecho*. Taurus.
- León, M. (1993). *La filosofía náhuatl estudiada en sus fuentes*. UNAM. Disponible en: <https://historicas.unam.mx/publicaciones/publicadigital/libros/filosofia/nahuatl.html>
- Lima, M. (2015). *El control social en el México prehispánico y colonial*. INACIPE.
- López, A. (1961). *La Constitución Real de México-Tenochtitlan*. UNAM. Disponible en: https://www.historicas.unam.mx/publicaciones/publicadigital/libros/060/constitucion_real.html
- López, A. (1966). Los temacpalitotique. Brujos, profanadores, ladrones y violadores. *Estudios de Cultura Náhuatl*, 6, 97-117.
- López, A. (1967). Cuarenta clases de magos del mundo náhuatl. *Estudios de Cultura Náhuatl*, 7, 87-117.
- Malinowski, B. (1926/1985). *Crimen y costumbre en la sociedad salvaje*. Planeta-De Agostini.
- Malinowski, B. (1947/1987). *Magia, ciencia y religión*. Planeta-Agostini.
- Martínez, M. B., Robles H, C. A. y Alfaro, J. (2020). Concepto de desconexión moral y sus manifestaciones contemporáneas. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 25 (especial 11), 349-359.
- Oliver, P. (2021). Introducción a los estudios históricos del control del delito. *Millars. Espai I Història*, 2(51), 9-17.

- Rodríguez, L. (2004). *Criminología*. Porrúa.
- Rodríguez, L. (2014). *Criminalidad de menores*. Porrúa.
- Sahagún, B. (1585/2024a). *Historia general de las cosas de la Nueva España*. T. I. Biblioteca Antológica. <https://www.biblioteca-antologica.org/es/sahagun-fray-bernardino-ribeira-de-historia-general-de-la-nueva-espana/>
- Sahagún, B. (1585/2024b). *Historia general de las cosas de la Nueva España*. T. II. Biblioteca Antológica. <https://www.biblioteca-antologica.org/es/sahagun-fray-bernardino-ribeira-de-historia-general-de-la-nueva-espana-ii/>
- Stoller, P. (2017). Entre hechicería y antropología. *Alteridades*, 27(53), 109-117.
- Tena, R. (2016). Estas son las leyes que tenían los indios de la Nueva España, Anáhuac o México. *Arqueología Mexicana*, 142, 42-45.
- Van Dijk, T. (1999). El análisis crítico del discurso, en *Anthropos*. (186), 23-26.
- Van Dijk, T. (2013). *Discurso y contexto. Un enfoque sociocognitivo*. Gedisa.
- Vilar, P. (1980). El tiempo del Quijote. En P. Vilar. *Crecimiento y desarrollo. Economía e Historia. Reflexiones sobre el caso español*. Ariel.
- Yáñez, J., Corredor, J. y Pacheco, L. (2009). La sabiduría y la psicología del desarrollo moral. *Revista Diversitas. Perspectivas en Psicología*, 5(2), 255-267.
- Zantwijk, R. (1963). Principios organizadores de los mexicas, una introducción al estudio del sistema interno del régimen mexica. *Estudios de Cultura Náhuatl* (4), 187-222.
- Zorita, A. (1864/1942). *Breve y sumaria relación de los señores de la Nueva España*. UNAM.

De la capacitación para el consumo a la justicia social digital. La necesidad de un cambio en el enfoque de la tecnología educativa

Ángel Fernando Chávez Torres¹
Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 241
chavez.angel@upnslp.edu.mx

Introducción

Vivimos en tiempos líquidos, nada es para durar, “la vida líquida, como la sociedad moderna líquida, no puede mantener su forma ni su rumbo durante mucho tiempo” (Bauman, 2006, p.6), son palabras que el autor sostiene ante el análisis de las sociedades posmodernas que se encuentra en constantes cambios, llenas de inestabilidad, con incertidumbre como la única constante, con formas de vida tan diferentes, heterogéneas y divergentes, en dónde es imposible predecir lo que pasará mañana y lo que se necesitará para subsistir dentro de culturas sociales tan conectadas pero a la vez tan enajenantes, rodeadas de tecnologías digitales como, la inteligencia artificial, la automatización de procesos y las formas de relacionarnos mediante dispositivos y redes de conexión.

En el informe de Desarrollo Humano 2021-2022, emitido por el Programa de la Naciones Unidas para el Desarrollo, se aborda la complejidad de los tiempos inciertos en la actualidad, explicando que “los recientes cambios tecnológicos superan nuestra capacidad para comprender sus implicaciones sociales. La inteligencia artificial, los medios sociales y otras nuevas tecnologías, a menudo disruptivas, están transformando nuestras vidas de manera fundamental.” (p. 50), en esta época de transformaciones constantes, resulta utópico pensar

¹ Cuenta con una Maestría en Educación Primaria y actualmente es profesor de la UPN-241. ORCID: 0009-0004-9086-4888

en qué contenidos va a necesitar el estudiantado para hacer frente a su vida laboral, social y personal. “Para desenvolvemos en el complejo de incertidumbre actual necesitamos redoblar la apuesta por el desarrollo humano, a fin de garantizar que las personas posean las capacidades necesarias para aprovechar el potencial que atesoran los tiempos inciertos” (p. 206).

Estas exigencias en modificar las capacidades necesarias para el futuro demanda ya una transformación del uso formativo de la tecnología digital, la necesidad de comunicación, interacción, resolución de problemas de la vida cotidiana, están exigiendo una constante adaptación a las tecnologías digitales, la inteligencia artificial y la automatización de procesos, esto está generando que cada vez más rápido nos veamos obsoletos, incapaces de responder a la misma velocidad con que están cambiando la cultura, la economía y las sociedades.

Sin embargo, y desde una reflexión más sociocrítica, la visión del uso tecnológico se sigue pensando desde un sentido ocupacional, dirigido hacia ser competente tecnológicamente para poder conseguir un empleo redituable social y económico, pero se sigue marcando la reproducción (Bourdieu y Passeron, 2019) de la clase social dominante y dominada, el estudiante domina las tecnologías para ser contratado en empresas que han desplazado el capital humano por un capital robotizado, donde es necesario contratar nuevo personal que manipule y controle los procesos automatizados; por muy nuevo que se escuche esto, aún se sigue generando mano de obra que el sector dominante requiere para producir productos que resultan enajenantes para el trabajador. Para Freire (1987) la educación verdadera es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo, tal vez, sólo estamos reproduciendo los mismos esquemas de dominación, pero ahora usando máquinas digitales.

Esto pone en la mesa de reflexión el tema de la inclusión de la tecnología en los procesos educativos, donde aún sigue siendo un sueño banal, sobre todo para las escuelas de educación básica en el sector público, y es banal porque se sigue pensando que el simple hecho de traer equipos tecnológicos a las aulas generará un cambio educativo

por espontaneidad, inyectando esfuerzos de gestión sólo para la adquisición de equipos y no en la creación de ambientes de aprendizaje socio técnicos.

Desde este contexto, es menester construir puentes pedagógicos en busca del empoderamiento del estudiante mediante el pensamiento crítico, el uso responsable, la creación, y el entendimiento consciente de las implicaciones de la tecnología en las sociedades y la cultura, subordinando la visión del uso de las tecnologías desde una visión sólo instrumental y tecnicista.

Del paso del tecnicismo instrumental a la emancipación del pensamiento digital

Para Fullan (2002) pareciera que el sistema está en contra del progreso educativo, y que el comienzo del cambio está en el propio docente tomando en cuenta la sociedad compleja en la que estamos inmersos; desde este contexto socio cultural, el empoderamiento docente y la profesionalización son botes salvavidas de un barco que se está hundiendo. Como lo menciona Dussel y Quevedo (2010) estamos en un tiempo histórico de inestabilidad en donde la principal característica es la descentralización de los saberes, que provienen de múltiples fuentes, complejizando el rol de cada actor que está involucrado en el acontecer educativo, desde las políticas nacionales hasta el mismo padre de familia.

En el informe “Reimaginar juntos nuestros futuros. Un nuevo contrato social para la educación” emitido por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (por sus siglas en inglés UNESCO) en el 2021, se plantea la preocupación de lo cambiante que es la demanda de las competencias y habilidades en el hoy y en el mañana:

Es poco probable que las competencias desarrolladas hoy coincidan con las que exigen los empleos del futuro y muchas quedarán obsoletas. Estos cambios exigirán que los sistemas de educación y formación aumenten el respaldo a aquellos que experimentan directamente las transiciones del mercado laboral (UNESCO, 2021, p.43).

Vuelve a recaer la necesidad de la escuela como ente desarrollador de capacidades, habilidades, conocimientos y actitudes del ciudadano, sin embargo, desde el panorama mundial futuro, cómo saber quiénes son los “menos preparados” según el informe de la UNESCO, o, mejor dicho, en qué se necesita “preparar” el estudiante, si ni siquiera tenemos claro qué cambios se darán el siguiente año.

Entonces la solución no radica en sólo en integrar al currículo a las tecnologías y generar competencias tecnológicas que permitan la ocupación laboral del egresado, si no, más bien, usar las tecnologías para desarrollar pensamiento creativo, solucionar problemas sociales y personales, crear soluciones para la comunidad, es decir empoderar al estudiante en este ambiente socio técnico.

Un modo de concebir las cuestiones tecnológicas podría llamarse el del “ordenador como panacea”: según esta perspectiva, las nuevas tecnologías traen consigo posibilidades intrínsecas capaces de revolucionar la educación, y bastaría con liberar este potencial para que se resolvieran muchos problemas de la escuela (Burbules y Callister, 2001, p.8).

Desde el 2001 ya se analizaba la deficiencia de sólo pensar en la tecnificación de espacios como una panacea que desarrollaba por automático el pensamiento, sin embargo, se ha concluido en investigaciones recientes que son necesarios más elementos que permeen a la tecnología educativa para que pueda desarrollar habilidades y conocimientos significativos, de lo contrario se estará repitiendo patrones que siguen perpetuando las diferencias entre clases sociales, enseñando al estudiante a usar la tecnología porque “se lo van a pedir el día de mañana cuando busque empleo”.

La cuestión que entonces emana de dicha reflexión, se enfoca acerca de lo que necesita el estudiante del siglo XXI para empoderarse en un contexto socio técnico y no sólo ser consumidor pasivo de todas las herramientas digitales que rodean la vida pública y social, es decir, buscar la justicia social digital definida como la reducción de la brecha digital, pero no sólo desde el acceso si no desde un enfoque de empoderamiento, conociendo su impacto en las sociedades, promo-

viendo una inclusión, comprendiendo la alfabetización digital y desarrollando la capacidad de tomar decisiones informadas de su uso; en resumen, la justicia social digital definida como la promoción de la autonomía y el empoderamiento de las personas en el ámbito digital.

Haciendo una analogía desde la necesidad social de leer y escribir en la época posrevolucionaria, el alfabetismo funcional no sólo se limitaba a brindar educación democráticamente a todos, si no empoderar a la sociedad dándole las herramientas necesarias para comprender el mundo que los rodea, mediante la palabra escrita, es decir conocer el código lingüístico para entender la cultura y acceder a nuevas formas de pensamiento a través de los libros, y, a su vez, poder expresarse y comunicarse.

La tecnología digital tiene un símil con esta analogía, y la pregunta nodal tendría que compararse, desde el ejemplo anterior, si es que enseñamos al estudiante a leer y escribir solamente para usar el lenguaje como consumidor, o para aprender el código lingüístico para emanciparse, para empoderarse y conseguir justicia social a través de dicho conocimiento; de igual forma pasa con las tecnologías digitales, ¿cuál es el fin de su enseñanza?, queremos crear consumidores, es decir, que sepan usarlas, y que puedan ser consumidores de ella, o, desde otra mirada, que conozcan los códigos que hacen que funcionen, la filosofía que tienen para la masificación de la información, no sólo con el fin de enseñar tecnología desde lo técnico si no como forma de justicia social, para el empoderamiento y la emancipación de entender el impacto que tienen las tecnologías en el ámbito cultural actual, para transformar mediante la creación y no para el consumo, convertirse en consumidores críticos y creadores empoderados.

En el cuaderno del Sistema de Informática de Tendencias Educativas en América Latina (SITEAL) redactado por Borchardt y Roggi (2017), se pone en la mesa del debate las nuevas alfabetizaciones, reflexionando hacia los conocimientos necesarios para desenvolverse en el mundo actual, analizando la impertinencia del enfoque superficial tecnológico, desde la visión de que no es suficiente solamente navegar en internet, producir textos, imágenes u objetos multimedia,

si no, más bien comprender de qué manera operan esos artefactos:

Entender cuáles son las partes constitutivas y funcionales de un dispositivo, cómo se relacionan e integran, qué permite su operatividad y qué son capaces de erogar como resultado, parecen ser condición necesaria para constituirnos en ciudadanos críticos de la tecnología que regula nuestras vidas cotidianas (Borchardt y Roggi, 2017, p.11).

El debate es entonces, cómo implementar la tecnología en la educación desde la mirada sociocrítica, y no desde la mirada capitalista del adiestramiento con el fin de ser empleado u obrero, si no, para usarla críticamente desde el pleno conocimiento de su funcionamiento. La cultura digital está dominada por códigos y algoritmos, que podrían llamarse en un futuro las nuevas alfabetizaciones, por lo que fomentar el uso de tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la educación para impulsar el desarrollo de habilidades y competencias del siglo XXI, es crucial para una ciudadanía de pleno derecho, y este esfuerzo no debe limitarse a la comprensión y manipulación crítica de datos y programas disponibles (Borchardt y Roggi, 2017).

En este contexto, la discusión sobre si los países de la región deben asumir el compromiso de enseñarle a los estudiantes a programar se ha transformado en un tema central de debate, dentro y fuera de la comunidad educativa (Borchardt y Roggi, 2017, p.12).

Tomando en cuenta este posicionamiento, el código lingüístico computacional o digital, está enfocado en códigos algorítmicos, conocido también como lenguaje de programación, y que, desde un enfoque sociocrítico, sería necesario conocerlo incluso dominarlo para lograr una emancipación digital, que permita cambiar el rol de pasivos consumidores a roles críticos, consientes y creadores. Sin embargo, la apuesta por la tecnificación de los espacios educativos sólo está generando una falsa idea del impacto que tiene la tecnología en las aulas.

Desde la perspectiva de Dussel y Quevedo (2010), los usuarios o consumidores de la tecnología se han transformado a creadores activos gracias a las diferentes modalidades de la llamada Web 2.0, “ahora intervienen sus fotos, editan sus videos, se apropian y crean sus pro-

pías colecciones de música, y rearticulan textos que pueden contener varios modos de comunicación al mismo tiempo” (p. 23), sin embargo, podría pensar que esto es sólo es un placebo del capitalismo digital, porque, aunque tenemos oportunidad de crear contenido, modificar fotos, editar video, el poder lo sigue teniendo el diseñador y el creador de las apps que se usan para ello, el estudiante no se da cuenta que está siendo consumido aunque piense que él es el consumidor.

El cambio radical puede venir, solamente, a través del oportuno desarrollo de las capacidades individuales de los usuarios para participar activamente en un proceso que parte de capacidades imitadas, y que tiene, en cada nivel del mismo, una cierta inercia a transformar prácticas sutiles, y no tan sutiles, en viejos modelos ya existentes (Fullan, 1972, citado en Fullan, 2002, p. 5).

La misión educativa en consecuencia, agrega una exigencia social nueva y no tan nueva a la vez, es menester desarrollar pensamiento que empodere al estudiantado, que lo haga pensar por encima del consumo, de la manipulación, de la enajenación, que sea capaz de discernir entre la creación y el dominio, que comprenda los riesgos, los alcances y cómo es que se está formando el nuevo capitalismo digital y que se dé cuenta que está siendo parte de ello, pero que ese conocimiento no sólo le sirva para reflexionar mirando al horizonte si no para replantear su proyecto de vida, para tomar valor de sí mismo digitalmente, para genera una justicia social digital, que use las nuevas tecnologías para satisfacer sus necesidades sociales, personales y comunitarias, estas tendrían que ser las nuevas demandas educativas del estudiantado del siglo XXI.

A manera de conclusión final

La vida que nos espera es incierta, hemos estado educando, pensando en un pasado que hace muchos años dejó de existir, hoy más que nunca, la brecha entre lo que pasa fuera del aula y lo que se desarrolla dentro de ella es mucho más grande que antes, el avance exponencial de la cultura digital hace pensar en la necesidad de un currículo enfocado a dichos cambios, sin embargo, esto resulta una utopía, y es menester pensar qué estamos haciendo hoy con la escuela.

El uso de las herramientas desde una perspectiva sociocrítica nos permite comprender que continuamos perpetuando las clases sociales a través de la tecnología, como el adiestramiento tecnológico para el campo laboral del futuro. Esto reproduce el ciclo tradicional en el que la educación escolar se convierte en una fuente de obreros y trabajadores, aunque ahora bajo la influencia de la tecnología digital.

La exigencia de un enfoque diferente en la tecnología educativa, permitirá transformar el planteamiento del uso de la tecnología como artefacto de comunicación, por una mirada de justicia social digital, en dónde el estudiantado pueda comprender el impacto global, cultural y social de las nuevas tecnologías, no sólo cómo fuente de conocimiento social si no para buscar la emancipación digital y el empoderamiento sociotécnico.

Entonces, la reformulación de la idea que se tiene del para qué usar la tecnología en el aula, incluso mucho antes del encontrar un cómo usarlas; si seguimos perpetuando el uso global heterogéneo y estandarizado de las tecnologías, estaremos nuevamente preparando al estudiantado a la resignación de su estatus social; el cambio necesario, no va venir de las políticas, ni del Estado, entonces tendrá que venir del mismo profesionalismo y del empoderamiento docente, que, a diferencia del currículo oficial, puede hacer frente en el contexto del aula, a acercar lo más posible lo que pasa fuera de la escuela.

Si se busca una justicia social digital, el primer paso es comenzar a separar el acto de educar en tecnología desde una mirada tecno céntrica, para dar paso a una mirada sociocrítica y sociotécnica, partiendo de la visión de que, para movernos de un consumismo irracional a uno emancipado, primero es sustantivo reflexionar cómo funciona la tecnología, no solo en el entorno técnico si no ampliándose hacia el ámbito social y cultural, llevar al estudiantado de la mano a la reflexión de su papel tan importante dentro de estas sociedades del conocimiento.

En este sentido, el enfoque debe incluir la alfabetización digital, la capacidad de analizar y cuestionar los algoritmos que estructuran nuestras interacciones, y la habilidad para crear soluciones tecnológicas innovadoras que respondan a las necesidades sociales y culturales.

Por lo tanto, no puede limitarse a preparar a los estudiantes para ser empleados en un mercado laboral digital, sino debe aspirar a formar individuos capaces de transformar su realidad a través del conocimiento y el uso crítico de la tecnología. Como lo decía Freire, la educación debe ser un acto de liberación y, en el contexto actual, esto significa enseñar a los estudiantes a ser constructores de su propio destino en un mundo cada vez más digitalizado.

Referencias

- Bauman, Z. (2006). *Vida líquida*. Paidós America. España
- Borchardt, M. y Roggi, I. (2017) Ciencias de la computación en los sistemas educativos de América Latina. SITEAL. *Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina*. UNESCO. OEI.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. (2019). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Editorial Fontamara.
- Burbules, N. y Callister, T. (2001). Las promesas de riesgo y los riesgos promisorios de las Nuevas tecnologías de la información en educación. en *Educación: riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la información*. (pp. 13-40). Granica Editorial.
- Dussel, I. y Quevedo, L. (2010). Los sistemas educativos en el marco de un mundo digital. En I. Dussel y L. Quevedo. *Foro Latinoamericano de Educación: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital* (pp. 15-35). Santillana.
- Freire, P. (1987). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI.
- Fullan, M. (2002). El significado del cambio educativo: un cuarto de siglo de aprendizaje. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 6 (1-2), 1-14.
- UNESCO (2021). *¿Qué espera que aprendan los estudiantes de América Latina y el Caribe?: Análisis curricular del Estudio Regional Comparativo y Explicativo ERCE 2019*. Chile

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. (2022). *Informe sobre desarrollo humano 2021-2022*. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.

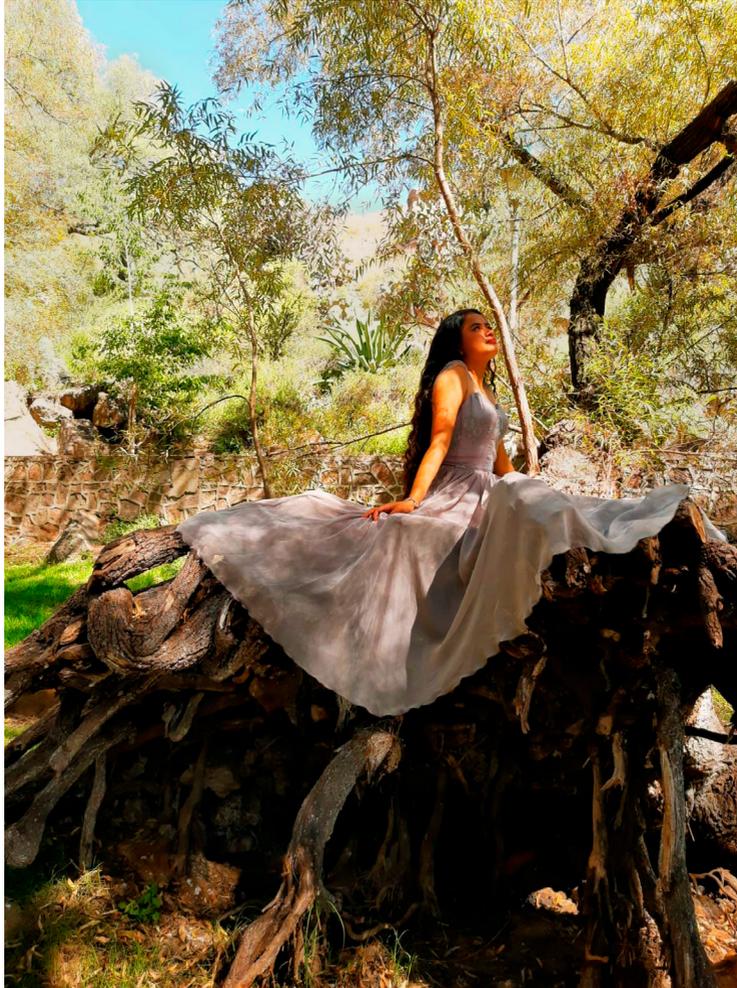


Foto: *Magia de la naturaleza; Mexquitic de Carmona*
Autora: Ana Hernández
Año: 2023

Profesionalización de saberes: el caso de los Eco-guías como agentes de cambio

Mariana Buendía Oliva¹
Agenda ambiental de la UASLP
mariana.buendia@uaslp.mx

Introducción

Desde hace veinticinco años, preocupada por ofrecer a los maestros y educadores ambientales alternativas formativas con enfoques críticos, alta calidad y metodologías innovadoras, la Universidad Autónoma de San Luis Potosí (UASLP) ha llevado a cabo diversos proyectos de educación ambiental y para la sostenibilidad (EAS).

Además de las actividades dirigidas a la comunidad universitaria, se ha trabajado en modalidades de educación continua (cursos de actualización y diplomados) dirigidas a la sociedad en general. Con ellas se ha podido establecer contacto con profesores y educadores ambientales de diferentes lugares del país que se desempeñan en diversos ámbitos como: organizaciones de la sociedad civil, centros educativos de todos los niveles, grupos comunitarios, empresas privadas y entidades de gobierno, entre otros.

Conocer sus proyectos e interactuar con ellos de manera cercana ha ayudado a confirmar la necesidad de profesionalizar dichas prácticas y desarrollar competencias para hacer frente al desafío que conllevan los proyectos educativos enfocados críticamente y dirigidos hacia la transformación social.

Para contribuir a dicha profesionalización en el año 2021, la Agencia Alemana de Cooperación al Desarrollo (GIZ) solicitó a la UASLP que se diseñara un diplomado semipresencial para 15 educadores ambientales que forman parte de la estructura Eco-Chavos. Este pro-

¹ Doctora en Ciencias Ambientales. Agenda Ambiental de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí.
ORCID: 0000-0002- 8830-5954

yecto es una red conformada desde el 2013 en el Corredor Ecológico de la Sierra Madre Oriental (CESMO) que trabaja con jóvenes entre 13 y 18 años, cuyo objetivo es orientarlos a llevar a cabo iniciativas para conservar los recursos naturales de sus territorios, desarrollar sus capacidades y propiciar aprendizajes significativos. Además de los jóvenes, en esta estructura de colaboración, los educadores ambientales juegan un papel muy importante pues son los guías que impulsan la formación y el desarrollo de competencias de los alumnos, los motivan y dan seguimiento a los proyectos.

En este artículo se describe la experiencia de implementación de un diplomado diseñado desde el enfoque de la complejidad y orientado al desarrollo de competencias de los educadores ambientales, a través del proceso iterativo de la construcción de proyectos de educación ambiental y para la sostenibilidad y los resultados que se derivaron de él, en donde, como hallazgos sobresalientes quedaron de manifiesto las ventajas del aprendizaje colaborativo y la creación de comunidades de aprendizaje, las facilidades que ofrece el uso de las TIC's y la gran variedad de temas que admite la educación ambiental como campo de conocimiento.

Marco Teórico

La noción formal e internacionalmente reconocida de desarrollo sostenible expone la necesidad de alcanzar la armonía entre las dimensiones económica, social y ambiental y a la letra dice: “el desarrollo sostenible es aquel que permite que las generaciones presentes puedan satisfacer sus necesidades sin comprometer la capacidad de las generaciones futuras para satisfacer las propias” (Organización de la Naciones Unidas [ONU], 1987, p.66). Así pues, la sostenibilidad implica la articulación de muchos y variados conceptos por lo que requiere que sea abordada desde una perspectiva amplia, compleja e integradora, por lo tanto, para avanzar en su construcción es necesario llevar a cabo procesos deliberativos, críticos, reflexivos y una intensa y comprometida participación de los actores involucrados (Nieto-Caraveo, 2019).

Desde que la noción de sostenibilidad fue concebida, se pensó que la educación era la mejor herramienta para construirla. De tal forma que, a partir de la década de los setenta en todo el mundo se celebraron cumbres, seminarios y convenciones, se redactaron informes, cartas y declaraciones, se crearon programas y se establecieron principios básicos desde los cuáles, la educación adjetivada como educación ambiental, debería ser comprendida y practicada. Sin embargo, a pesar del consenso internacional sobre su importancia y abordaje, su surgimiento estuvo enmarcado por condiciones diferentes en cada región y aún hoy continúa consolidándose y expandiéndose. Incluso su identidad ha evolucionado y ahora es reconocida en muchos países como Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS). En el caso específico de América Latina, se ha preferido denominarla EAS ya que retoma la trayectoria y el capital construido en este campo y explicita que su marco de orientación estratégica es la sostenibilidad más que el desarrollo sostenible.

Independientemente del nombre, existe en la comunidad de educadores ambientales en Latinoamérica, la intención de realizar una educación que promueva la formación de individuos y grupos sociales con conocimientos, habilidades, sentimientos, valores y conductas favorables para la construcción de un nuevo paradigma social caracterizado por pautas de convivencia social y con la naturaleza que conduzcan a la sostenibilidad política, económica y ecológica” (SEMARNAT, 2006, p.36).

En esta evolución la EAS ha adoptado diversos propósitos y orientaciones. Desde aquellas experiencias dirigidas únicamente a la concientización, la sensibilización y la conservación, hasta otras más osadas que promueven la movilización ciudadana y la transformación social. Estas últimas son las que mejor calzan en la actualidad, debido a la magnitud y urgencia de las problemáticas que enfrentamos en todos los ámbitos, dimensiones y escalas.

Lograr los cometidos de esta EAS disruptiva, implica también una transformación metodológica tanto en las formas de aprender como en las formas de enseñar. Para ello, los modelos basados en el desa-

rollo de competencias han sido reconocidos como una de las mejores alternativas, pues éstos inciden en la formación de las personas ya que involucran un conjunto complejo y articulado de conocimientos, habilidades y actitudes que permiten a un individuo resolver un problema o desenvolverse favorablemente en varios contextos (Dávila, 2014, citado por Rodríguez, 2017, p. 62).

En este sentido, a nivel internacional se promueve que tanto quien aprende como quien enseña pueda ser capaz de formular preguntas críticas, aclarar los propios valores, plantear los futuros más positivos y sostenibles, pensar de modo sistémico, responder con la aplicación del aprendizaje y estudiar la dialéctica entre tradición e innovación, para que tomen decisiones informadas y comprometidas con el bienestar personal y colectivo en diferentes contextos (UNESCO, 2011). Como estos aprendizajes deberán asimilarse de manera vertical, para que los alumnos los adquieran es preciso también que los profesores hayan desarrollado previamente tales competencias.

El diseño del diplomado

El diplomado se creó bajo la concepción del diseño de proyectos como un proceso iterativo que asume la complejidad inherente a las dinámicas de construcción social donde incide la educación, sobre todo cuando éstos buscan orientarse hacia la transformación de paradigmas, de culturas, de estructuras, de discursos y de prácticas en los ámbitos ambiental, económico, político y social, en busca de la paz, la equidad, la calidad de vida, la justicia, la gobernanza y la protección del medio ambiente.

Para lograr lo anterior, se consideraron como eje transversal los principios de la Educación Ambiental como Práctica Social Crítica (EAPSC) (Caride y Meira, 2001) y el desarrollo de competencias para la sostenibilidad. La EAPSC se conceptualiza como un proceso de análisis crítico de las distintas realidades ambientales sociales y educativas interrelacionadas (portadoras o reflejo de las ideologías), con el fin de transformarlas. Desde el punto de vista de los autores, ésta EAPSC debe preparar al ser humano mediante la comprensión de los

principales problemas del mundo contemporáneo, proporcionándole los conocimientos técnicos y las cualidades necesarias para desempeñar una función productiva con miras a mejorar la vida y proteger el medio ambiente (Caride y Meira, 2001, p. 60). En este mismo sentido esta educación se concentra en educar para la comprensión, pero además intenta involucrar una educación crítica, donde el individuo llega a ser capaz de considerarse como un actor social, procurando más y mejores condiciones de perdurabilidad, equidad y responsabilidad global.

El segundo elemento transversal fue el desarrollo de competencias para la sostenibilidad, entendidas como los atributos específicos que los individuos necesitan para la acción y la autonomía en distintos contextos y situaciones complejas. Incluyen elementos cognitivos, afectivos, volitivos y motivacionales. Las competencias no se pueden enseñar, se deben desarrollar. Se adquieren mediante la interacción, la acción y la reflexión (UNESCO, 2011).

En términos generales, a nivel internacional ya existe un acuerdo general sobre las ocho competencias clave para la sostenibilidad, a saber: 1) pensamiento sistémico, 2) anticipatoria, 3) normativa, 4) estratégica, 5) de colaboración, 6) de pensamiento crítico, 7) de autoconciencia y 8) de resolución de problemas (Wiek, 2011). No obstante, a pesar de constituir un consenso general, siempre se presenta la oportunidad de realizar una revisión o inclusión de competencias adicionales que resulten pertinentes al contexto y bajo ese nuevo marco, afrontar y dar solución a los desafíos de la sostenibilidad.

Lograr lo anterior en los alumnos requiere un rompimiento de los paradigmas que sostienen la enseñanza y el aprendizaje tradicional pues hace necesario que en el centro del proceso educativo esté el alumno y que el docente sea solamente un guía. En esta evolución metodológica es crucial que los docentes hayan desarrollado previamente las competencias clave para la sostenibilidad para que sean capaces de crear experiencias de aprendizaje que propicien el diálogo, la intervención y la reflexión crítica.

Metodología

El diseño de la investigación fue investigación-acción participativa (IAP) pues se buscó analizar y comprender situaciones únicas, resolver problemáticas y mejorar prácticas concretas. La IAP es una metodología común a las ciencias sociales y humanas, que permite construir conocimientos significativos para el mundo científico, al mismo tiempo que interviene, posibilitando la transformación de situaciones problemáticas para los grupos poblacionales con los que acciona. La IAP parte de una concepción dinámica y dialéctica de la realidad, entendiéndola como una construcción. Se parte de la consideración de que, tanto el investigador que se acerca al grupo para conocer, como quienes van a formar dicho grupo, son productores de conocimiento (Ahumada, 2012).

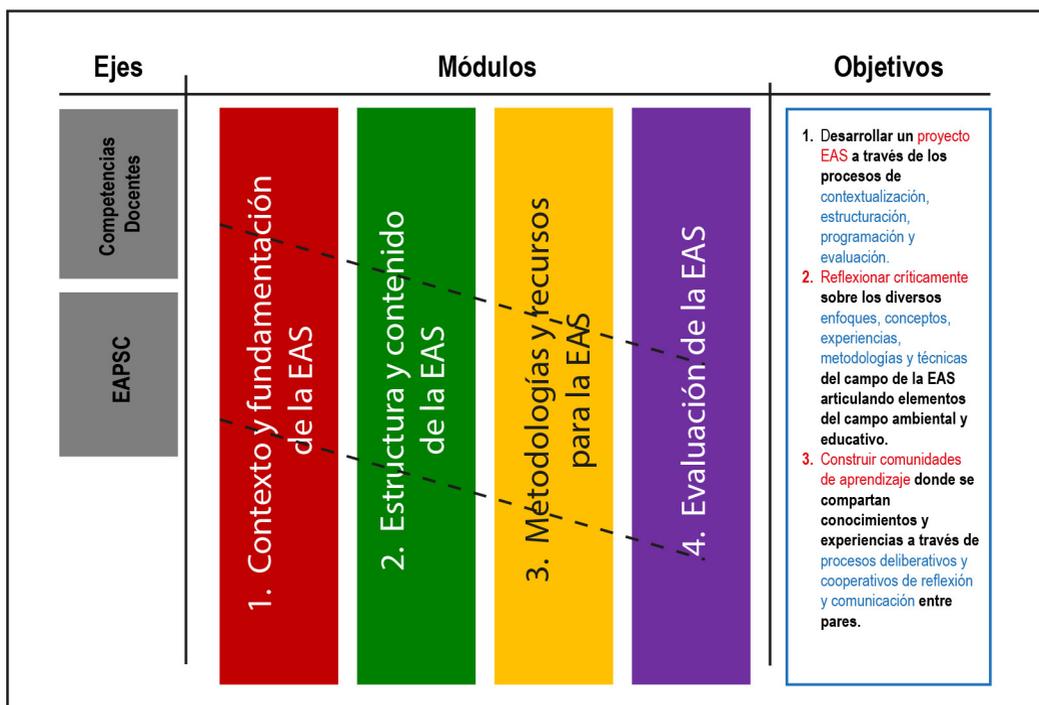
La investigación se centró en aportar información para la toma de decisiones para programas, procesos y reformas estructurales relacionadas con la profesionalización de los educadores ambientales. El enfoque del estudio fue de carácter cualitativo y transversal.

La investigación se desarrolló en tres etapas. La primera y la segunda etapa fueron la creación y la implementación del diplomado. Desde un inicio se pensó en diseñarlo buscando propiciar aprendizajes significativos y relevantes de sus contenidos a través de una combinación flexible de actividades de reflexión y el análisis, así como la generación de productos concretos como: el diseño de proyecto educativo-ambiental, la participación en discusiones grupales, la creación de actividades educativas, la reflexión colegiada y el intercambio activo y constante en el sitio web, de tal forma que esto le permitiera a los educadores vivir experiencias significativas y a través de reflexiones asentar conocimientos.

En total tuvo una duración de 160 horas, 48 de las cuales fueron presenciales y 112 a distancia, usando la plataforma Microsoft Teams (una plataforma de comunicación y colaboración que combina chat persistente en el lugar de trabajo, reuniones de video, almacenamiento de archivos (incluida la colaboración en archivos) e integración de aplicaciones). El diplomado se dividió en cuatro módulos sustanciales

en donde se abordaron temáticas como: construcción del concepto de sostenibilidad, enfoque eco-sistémico, crisis de civilización, problemas socio-ambientales, fundamentos sobre selección, distribución, organización y articulación de contenidos de proyectos en educación ambiental, métodos y técnicas de enseñanza-aprendizaje, herramientas y recursos para la educación ambiental, bases psicosociales de la enseñanza y el aprendizaje, la evaluación como parte del proceso de formación, construcción del objeto y del proceso de evaluación, desarrollo personal, entre otros. En la Figura 1 se representa gráficamente la estructura, el enfoque y los objetivos del diplomado.

Figura 1. Representación gráfica del Diplomado



Fuente Elaboración propia

Dado que el diplomado se ofreció como una opción de capacitación formal fue necesario hacer una evaluación que permitiera emitir una calificación (aprobado o no aprobado) a los participantes, de acuerdo con la normativa vigente de la UASLP. Además de lo anterior, la evaluación se planteó con un doble propósito:

- Brindar retroalimentación cualitativa a los participantes para potenciar los aprendizajes,
- Aportar información al equipo organizador para valorar el nivel de desarrollo de competencias en los participantes, y la pertinencia de los enfoques, estrategias y materiales utilizados en el curso.

Todas las actividades que realizaron los participantes en cada uno de los módulos fueron evaluadas por los tutores asignados, quienes además asumieron el rol de guía a lo largo de todo el curso. La evaluación se basó en los criterios de argumentación, innovación, relevancia, pertinencia, cooperación y apertura y cortesía. Se determinaron niveles de desempeño para cada criterio y cada uno de ellos fue descrito en una rúbrica de evaluación.

Así mismo, considerando la afirmación de Cörvers, Wiek, de Kraker, Lang y Martens (2016) respecto a que el despliegue de competencias para el desarrollo sostenible es especialmente factible si implica hacer y reflexionar, como producto final del curso se pidió a los participantes que diseñaran un proyecto de intervención en su comunidad.

La tercera etapa comprendió el análisis de diversas fuentes de información.

- Informe descriptivo. Se elaboró a manera de síntesis con base en los diversos documentos generados durante la marcha del diplomado, entre ellos el programa general, las guías de trabajo de los cuatro módulos y los contenidos del sitio web del curso. Se extrajeron citas textuales, esquemas e imágenes con el fin de clarificar y ejemplificar lo expuesto en el informe y también se tomaron en cuenta los comentarios vertidos y las calificaciones asignadas en cada actividad.
- Presentación de proyectos de intervención. La última sesión fue

una feria de proyectos en la que cada maestro mostró su trabajo a la comunidad invitada (escuelas e instituciones de sus comunidades, miembros de Comisión de áreas Naturales Protegidas, la UASLP, GIZ y a alumnos que forman parte de la estructura de los Eco-Chavos).

Resultados

En diciembre del 2021 se inició el diplomado. Se contó con la participación de 15 educadores ambientales (8 mujeres y 7 hombres de entre 23 y 52 años), originarios de varios municipios de San Luis Potosí y Querétaro. La mayoría de ellos ya trabajaba directamente con los jóvenes (profesores de asignatura y directivos de escuelas preparatorias o telesecundarias) y solo un par de participantes estaba vinculado al sector público (coordinadores de departamento de educación ambiental de la CONANP). Desde que inició el proyecto Eco-Chavos los participantes estaban desarrollando algún tipo de actividad orientada a la conservación del CESMO, esto sirvió como punto de partida para que, retomando esa experiencia, re-diseñaran, re-construyeran y re-pensaran su proyecto, pero ahora con la metodología propuesta en el diplomado y bajo el enfoque de la EAPSC.

Los participantes mostraron un interés creciente, un compromiso constante y una comprensión profunda de las temáticas que se abordaron en el diplomado. En el módulo I lo más difícil fue el trabajo en línea pues ninguno de los participantes conocía la plataforma. La participación en las actividades de discusión no mostraba reflexiones profundas sino más bien opiniones condescendientes. La mayoría de los participantes estaban familiarizados con temas relacionados a la conservación de los recursos naturales, al cuidado del medio ambiente, pero solamente 3 de los participantes conocía el término de sostenibilidad.

El módulo II fue presencial y tuvo mejores resultados. El contacto personal fue un elemento clave para que los participantes pasaran de tener una participación periférica a tener una participación central. Las actividades de este módulo propiciaron el trabajo en equipo, la

construcción de una comunidad de aprendizaje y contribuyeron enormemente a comprender conceptos complejos. En este módulo también se dio inicio con la definición de los proyectos de intervención y se aclararon dudas sobre las características del trabajo.

El módulo III fue una experiencia sumamente enriquecedora para todos pues a pesar de que se desarrolló en línea, los participantes lograron trabajar en colectivo. El centro de este módulo estuvo en la estructuración de los proyectos de intervención, todas las actividades tuvieron como objetivo ir construyendo alguno de los apartados del proyecto. Las actividades de discusión estuvieron nutridas por los comentarios críticos y reflexivos de los participantes. Cada uno asumió su rol de participación como un agente comprometido, capaz de aportar nuevo conocimiento a la comunidad. En este módulo, también se logró la construcción de significados comunes.

El módulo IV fue presencial y se contó con la participación de invitados expertos en temas de interés, que fueron seleccionados en función de las propuestas de los participantes en sus proyectos de intervención. Estos “seminarios de invitados” contribuyeron a ampliar los conocimientos de los participantes y fortalecieron el sentido de pertenencia a la comunidad. Durante este módulo, la mayoría de las actividades estuvieron orientadas al desarrollo de habilidades como liderazgo, comunicación, creatividad, manejo de conflictos, entre otros.

Cuatro semanas después de que finalizó el módulo IV se llevó a cabo la presentación de los proyectos de intervención. Las temáticas fueron muy variadas, sin embargo, el común denominador fue que todos los proyectos buscaban intervenir en una realidad problemática, cambiante, compleja y diversa con el propósito de generar aprendizajes y cambios en las formas de pensar y actuar de los destinatarios, usuarios o participantes y considerando como elemento principal del diseño la contextualización del entorno.

Algunas de las temáticas fueron: producción de hortalizas en traspatio, establecimiento de un sistema integral de manejo de residuos sólidos rurales, programa para la formación de técnicos y promotores ambientales comunitarios, ecotecnologías para el cuidado de los

recursos naturales, instalación de un bio-filtro de aguas residuales, entre otros.

Al inicio del diplomado, la crisis ambiental era percibida únicamente como un problema ecológico y sus causas y consecuencias estaban mínimamente relacionadas con lo social, lo económico y lo político. Al final del diplomado las propuestas quedaron inscritas bajo los principios de la EAPSC y fueron construidos bajo una perspectiva histórica y con una clara visión de futuro. Todas las propuestas incluyeron además de reportes estadísticos informativos, planes para la acción y actividades orientadas a generar cambios de conducta dirigidas a la transformación de la sociedad y a proponer formas alternativas para que sus propias comunidades puedan enfrentar los problemas y la crisis ambiental.

En la Figura 2 se presenta un collage de fotografías de la última sesión del diplomado, en donde se manifiestan rasgos que evidencian la construcción de una comunidad de aprendizaje y la satisfacción del trabajo realizado.

Figura 2. Collage de fotografías de la última sesión del diplomado



Fuente Fotografía tomada por Mariana Buendía Oliva. Mayo 2022.

Conclusiones

El diplomado constituyó un avance en cuanto a la creación de nuevos espacios educativos, flexibles y accesibles para la actualización y formación ambiental del sector educativo pues es una alternativa innovadora que busca salir del encuadre clásico de la enseñanza-aprendizaje para dar paso a un enfoque innovador en el que se promueve el trabajo colaborativo, la reflexión y el intercambio de experiencias. Además, aprovecha las ventajas de las tecnologías de la información y la comunicación para superar las barreras temporales y geográficas ampliando su ámbito de impacto.

El diplomado, además de abonar al número de iniciativas para la conservación del Corredor Ecológico de la Sierra Madre Oriental (CESMO) ha favorecido el crecimiento profesional y personal de los maestros y educadores ambientales, quienes se han convertido en agentes empoderados capaces de impulsar el liderazgo de los jóvenes y, de fomentar en los miembros de la comunidad prácticas que los conduzcan hacia la sostenibilidad. Esto exigió a los participantes a de-construir sus ideas previas, sus saberes y sus experiencias, a partir del análisis y la descomposición de éstos, para entender sus componentes y cómo estos se relacionan entre sí. Estos procesos le permitieron cuestionar y reinterpretar las creencias y supuestos subyacentes, ofreciendo una nueva comprensión más profunda y crítica.

Sin duda fue un gran reto romper con los paradigmas y las limitantes que impone la diversidad conceptual y disciplinaria, sin embargo, esa diversidad también fue una constante fuente de riqueza durante todo el diplomado. Se formaron grupos de trabajo conscientes de la complejidad de los problemas ambientales y de su capacidad para generar conocimiento como resultado de sus experiencias, de sus prácticas cotidianas y de sus reflexiones.

La diversidad de propuestas que se inscriben en el marco de la educación ambiental dan muestra de la gran variedad de metodologías, técnicas, y enfoques que ésta ofrece para enfrentar un problema ambiental, sin embargo éstas propuestas por sí solas no son suficientes para construir el camino hacia la sostenibilidad, para ello hace falta

asumir la responsabilidad y responder acertadamente ante el reto que significa promover acciones que generen un cambio de fondo que apunte a la transformación de la sociedad y que permita seguir avanzando con paso firme hacia un futuro compartido.

Esta experiencia ha planteado el desafío de comprender los problemas ambientales desde una óptica multidisciplinaria, amplia y compleja que permita vincular lo social, lo político, lo económico y lo ambiental de tal manera que las acciones que se promuevan logren generar conocimientos, actitudes y valores que impulsen una transformación social que conduzca a la sostenibilidad en todos los ámbitos.

Referencias

- Ahumada, M., Antón, B. M., y Peccinetti, M. V. (2012). El desarrollo de la Investigación Acción Participativa en Psicología. *Enfoques*, XXIV (2), 23-52.
- Caride, J.A., y Meira, P.A. (2001). *Educación Ambiental y Desarrollo Humano*. Ariel Educación.
- Cörvers, R., Wiek, A., de Kraker, J., Lang, D. J., y Martens, P. (2016). Problem-based and project-based learning for sustainable development. En H. Heinrichs, P. Martens, G. Michelsen & A. Wiek (Eds.), *Sustainability science* (pp. 349-358). Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-017-7242-6_29
- Secretaría de Medio Ambiente y Recursos Naturales [SEMARNAT]. (2006). *Estrategia nacional de educación ambiental para la sustentabilidad en México*. http://centro.paot.org.mx/documentos/semarnat/Estrategia_de_Educacion_Ambiental_para_la_Sustentabilidad_-_SEMARNAT_2006.pdf
- Nieto-Caraveo, L.M. (2019). *Sustentabilidad y currículum* [Manuscrito inédito]. Universidad Autónoma de San Luis Potosí, San Luis Potosí, México.
- Organización de las Naciones Unidas. (1987). *Informe de la Comisión Mundial sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo "Nuestro futuro común"*. Documentos Oficiales de la Asamblea General, cuadragésimo

mo segundo período de sesiones, Suplemento No. 25 (A/42/25). https://www.ecominga.uqam.ca/PDF/BIBLIOGRAPHIE/GUIDE_LECTURE_1/CMMAD-Informe-Comision-Brundtland-sobre-Medio-Ambiente-Desarrollo.pdf

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2011). *Educación para el desarrollo sostenible. Examen por los expertos de los procesos y el aprendizaje*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000191442_spa/PDF/191442spa.pdf.multi

Rodríguez, J. G. (2017). *Evaluación de competencias para la sustentabilidad en educación media superior* [Tesis de maestría, Universidad Autónoma de San Luis Potosí] <https://ninive.uaslp.mx/xmlui/handle/i/4210>

Wiek, A., Withycombe, L., & Redman, C. L. (2011). Key competencies in sustainability: A reference framework for academic program development. *Sustainability Science*, 6 (2), 203 - 218. <https://doi.org/10.1007/s11625-011-0132-6>



Foto: Ventana del arte; Museo Nacional de la Máscara,
Plaza del Carmen, Centro Histórico
Autora: Ana Hernández
Año: 2023

La metodología de ABP, como propuesta de solución para atender el impacto ambiental

Jessica Isabel Martínez Luna¹
Telesecundaria/SEGE
yesluna189@gmail.com

Introducción

Cuidar del medio ambiente es crucial para la salud y el bienestar de las personas y los ecosistemas, mismo que coadyuba a un desarrollo económico sostenible y equitativo, es decisivo cumplir con nuestras responsabilidades éticas hacia el planeta y las futuras generaciones. Por lo cual la educación escolar debe presentar una visión en la conscientización y cuidado del mismo. Inculcar valores y conocimientos ambientales. De este modo surge la presente intervención didáctica con la intención de formar alumnos consientes y comprometidos con la atención al problema de contaminación del suelo y fomento a el reciclaje. A través de una combinación de conocimiento teórico, habilidades prácticas y valores éticos.

Por medio de proyectos significativos los estudiantes pueden desarrollar una conciencia ambiental profunda y una actitud proactiva hacia la sostenibilidad. Es así que el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) es una propuesta que atiende a las necesidades del siglo XXI y apoya la enseñanza guiada y andamiada (Servicio de Innovación Educativa, [UPM], 2008).

La actividad se llevó a cabo en una escuela Telesecundaria de carácter multigrado, ubicada en el municipio de Moctezuma en el Estado de San Luís Potosí. Dicho proyecto de intervención llevó por nombre: “Navidad, un momento para reflexionar”, aplicado en el mes de diciembre del 2023. En concordancia con los lineamientos planteados por la Nueva Escuela Mexicana, en donde se establece el ejercicio de la enseñanza basada en la autonomía curricular (Secretaría de Educa-

¹ Master en Educación con Especialidad en Docencia y pasante de Maestría en Diseño de Secuencias Didácticas, CAEPE y ENESMAPO. ORCID: 0009-0000-4045-4590

ción Pública, [SEP], 2022).

En las principales plazas, se ha observado que los jóvenes suelen llevar botellas de refresco, platos desechables, mismas que son abandonadas en lugares públicos, generando un factor de riesgo para la salud de las personas, el ambiente y la estética del lugar. Con base en el estudio de campo, se planteó la siguiente problemática: existe la falta de concientización de las personas para depositar la basura en su lugar, así como el uso desmedido de material desechable, lo cual genera grandes cantidades de residuos inorgánicos dentro y fuera de la institución.

Palella y Martins (2006) mencionan sobre la recolección de datos directos del contexto, en donde el investigador no controle o manipule las variables, ya que al estudiar los fenómenos sociales en su entorno natural permite una mejor lectura de la realidad, López (2002) indica que una investigación de campo debe estar inmersa en fuentes de datos basados en el entorno y por aquellos que se requiere para explicar el fenómeno.

Pese a los intentos por separar la basura y adoptar medidas de reciclaje de estos productos (acciones propuestas por la Telesecundaria), los alumnos no mostraban el interés por reducir el uso de los mismos, lo que conlleva a un alto índice de basura y contaminación.

Desarrollo

Se planteó como solución el uso de la metodología de Aprendizaje Basado en Problemas, la cual busca dejar atrás un modelo tradicional de la enseñanza de un contenido teórico en donde la dinámica del docente cambia, es decir; deja de ser el principal protagonista de la enseñanza y se convierte en un facilitador o guía (Escribano y Del valle, 2008). Esta forma de trabajo permite resolver un problema y a su vez desarrollar estrategias, habilidades necesarias para establecer flexibilidad y responsabilidad en el propio aprendizaje.

Para ello es fundamental considerar las principales características del ABP (Morales y Landa, 2004):

- se enfatiza en el alumno
- el docente adquiere el rol de facilitador
- los problemas son el foco de la organización
- los problemas son el vehículo para el desarrollo de habilidades
- la información se adquiere a través del aprendizaje
- los contenidos se abren a diferentes disciplinas.

Para esta intervención solo se consideró al grupo de 1° conformado por nueve estudiantes y al grupo de 2° integrado por cuatro estudiantes, cuyo objetivo general se centró en aplicar la metodología de ABP, como propuesta de solución para atender el impacto ambiental que se genera durante las festividades de navidad en una Esc. Telesecundaria de S.L.P.

Para esto se consideraron los siguientes objetivos específicos:

- Analizar la problemática de contaminación que se genera a raíz del consumismo en navidad y contextualizar este conocimiento en cómo les afecta en su comunidad.
- Evaluar cuál es el sentido de esta festividad, rescatando los valores básicos como el amor, respeto, solidaridad.
- Emplear talleres de manualidades con material reciclable como propuesta de solución para reutilizar la basura.

Para trazar la solución a una problemática es necesario la investigación, ya que con esta acción se facilita la construcción del conocimiento, dando apertura a propuestas y reflexiones encaminadas a un proceso de transformación, Salcedo (2000), destaca la importancia de dirigir la indagación a temas de impacto en los alumnos; forjando la transformación de la práctica pedagógica y a su vez las experiencias sociales de los alumnos.

Con ello la investigación de este proyecto no solo se centró en las causas y consecuencias que genera la contaminación, también se abordó las diferentes propuestas viables de solución a corto, mediano y largo plazo. Asu vez se discutió cómo las actividades humanas, el medio ambiente y la salud de las personas están estrechamente ligadas.

Llegando a la conclusión de que todos los seres humanos necesitamos de la naturaleza y por ello debemos cuidar el medio ambiente, con lo anterior se dio cumplimiento a uno de los siete ejes articuladores propuestos en el programa de estudios, “vida saludable”; en el cual menciona la importancia de que los estudiantes aprendan a separar la basura y reducir el consumismo. Bajo este enfoque, se dio pie a la discusión del tema como en épocas decembrinas, se registra mayores niveles de impacto ambiental, que en conjunto han puesto en riesgo el ecosistema con efecto directo en la salud.

Este proyecto brindó a los estudiantes una mirada transformadora a la cultura del reciclaje y el impacto positivo que tiene dicha acción. También se desarrolló en los alumnos la construcción de un aprendizaje significativo, en donde los aprendices fuesen capaces de asociar la nueva información con la que ya poseían, reajustando y reconstruyendo ambas informaciones, estableciendo conexiones cognitivas entre lo nuevo y experiencias previas (Ausubel, 1976).

Vale la pena recordar que la metodología por ABP, destaca seis momentos o fases para su implementación, de los cuales se mencionan a continuación:

1. Presentemos: en este primer momento se busca observar el entorno y el contenido que resultará idóneo al escenario, puede ser el aula, la escuela o la comunidad. Aquí surgen las preguntas detonadoras para una reflexión inicial.
2. Recolectemos: durante este momento se busca partir de lo que saben los alumnos, así como sus intereses en común y en lo individual, para que estos sean factores de recuperación atendiendo las necesidades que tienen los estudiantes.
3. Formular el problema: debe ser claro, expresando las inquietudes en torno al desafío y a su vez estableciendo un límite.
4. Organizar la experiencia: en este apartado es fundamental planificar la ruta de trabajo, los medios, recursos, tiempos y responsables.
5. Vivamos la experiencia: busca guiar a los estudiantes a la investigación tanto en lo individual como en lo colectivo, analizando

el problema de forma metódica.

6. Identificar resultados y análisis: el final del proyecto, aquí se señala los retos presentados, se divulga la solución del problema e inclusive se detecta un nuevo conflicto (Bueno, 2018).

En lo que respecta al ámbito formativo, con esta intervención se atendieron los campos formativos de lenguajes, con las materias de español, inglés y artes; saberes y pensamiento científico, con las materias de matemáticas y biología; así como ética naturaleza y sociedades con las materias de geografía y formación cívica. Destacando los ejes articuladores de inclusión, pensamiento crítico, vida saludable, artes y experiencias estéticas. Abordando el siguiente contenido en el campo de lenguajes la creación de mensajes para promover una vida saludable, expresados en medios comunitarios o masivos de comunicación correspondientes al campo de lenguajes.

En el Proceso de Desarrollo de Aprendizaje (PDA) se identificaron las características y recursos de los mensajes que promueven una vida saludable a través de los diferentes medios de comunicación impresos o audiovisuales, elabora un mensaje impreso empleando imágenes, textos, colores y otros recursos gráficos y lo comparte con la comunidad.

Para el campo formativo de ética, naturaleza y sociedades se abordó el siguiente contenido; los retos sociales y ambientales en la comunidad, en México y el mundo, con el siguiente PDA; reconoce como las problemáticas sociales y ambientales afectan a la comunidad, asume su responsabilidad como agente de cambio para encontrar soluciones a las problemáticas sociales y ambientales de la comunidad (Programa sintético fase 6 [SEP], 2022).

El codiseño se centró en la investigación del origen de la navidad, el sentido y valores que trasmite esta festividad, en contraste con el lado oscuro que conlleva dicha celebración en cuanto al consumismo y el impacto ambiental que se eleva en esta época. Elaborando adornos navideños los alumnos fueron capaces de proponer acciones de reciclaje para reducir el impacto en la contaminación, se fomentó la sana convivencia entre los estudiantes por medio de villancicos, esta acti-

vidad también les permitió desarrollar habilidades de expresión en la segunda lengua inglés. A continuación, se describirá el desarrollo de cada una de las fases del proyecto, aplicando de manera oportuna la metodología ABP.

Fase 1, “presentemos”, se planteó el escenario del proyecto, haciendo uso de la encuesta como técnica predestinada a conseguir datos considerando preguntas como: ¿separan los residuos en su hogar?, ¿cada cuánto tiempo se llevan las bolsas de residuos al contenedor?, ¿hay punto limpio en su localidad?, ¿en su casa se reutilizan algunos residuos?

Fase 2, “recolectemos”, a partir de esta premisa se planteó la recuperación de los aprendizajes de los estudiantes con las siguientes preguntas de investigación: ¿cuánta basura se genera en México? Para después pasar a lo local, ¿qué acciones propone nuestro municipio para lidiar con el problema de la basura? y ¿cómo afecta el no depositar la basura en su lugar?

Fase 3, “formular el problema”, se tomó como primer escenario el entorno escolar, en el cual los jóvenes diseñaron campañas de limpieza, concientización y talleres de manualidades con material reutilizable, con el objetivo de fomentar una cultura de reciclaje.

Fase 4, “organizar la experiencia”, se realizaron 3 equipos de 4 integrantes para la ejecución del proyecto, en el cual sería integrado por afinidades, un primer equipo sería el encargado de la campaña de concientización, el segundo equipo desarrollaría campañas para promover la limpieza en el espacio escolar y dentro de la comunidad, y por último el tercer equipo se encargaría de liderar el taller de manualidades con material reciclable.

Fase 5, “vivamos la experiencia”, se aprovechó los medios disponibles en la institución, es decir el uso del salón de cómputo y biblioteca para investigar sobre el tema, se empleó material de oficina para crear carteles que fungieron como apoyo visual a la campaña, también se utilizó la cancha de la escuela como espacio para el taller de manualidades, con ello todos tuvieron un espacio apropiado siendo más fácil para los alumnos visualizar toda la basura que se genera y cómo se

transforma en algo útil.

Fase 6, “identificar resultados y análisis”, se evaluó el final del proyecto, para lo cual el producto final fue una demostración de lo aprendido ante los padres de familia, se buscó crear alianzas con ellos para transportar el proyecto a la comunidad, en el apartado de conclusiones se detallará esta experiencia.

Resultados

Como instrumento de evaluación se utilizaron cuestionario de preguntas abiertas para analizar la problemática de contaminación que se genera a raíz del consumismo en navidad. Los alumnos expresaron de manera crítica, cómo sus elecciones diarias pueden contribuir a reducir el impacto ambiental.

Se utilizó una escala de Likert para evaluar cuál es el sentido de esta festividad, rescatando los valores básicos como el amor, respeto, solidaridad. Con ítems como los siguientes, en qué medida estás de acuerdo en recibir regalos en navidad, entre más caro o buena envoltura es mejor un obsequio, etc. Con los resultados obtenidos, los alumnos se dieron cuenta que es más importante y sano para el ambiente y los seres queridos, expresar el aprecio por medio de la convivencia, ante el consumismo de regalos que luego pueden traducirse en basura.

Una lista de cotejo para emplear talleres de manualidades con material reciclable como propuesta de solución para reutilizar la basura. Considerando criterios como el material empleado es producto de material inorgánico. El material reciclado (manualidad navideña) es creativo y funcional. A partir de esta evaluación los alumnos lograron identificar la importancia de separar la basura y despertar la creatividad, generando un aprendizaje activo, enfocándose en ideas centrales y asuntos relevantes con varias soluciones posibles en el ABP (Gutiérrez, et al., 2012).

La evaluación siempre estuvo encaminada a una valoración con enfoque integral en cada una de las etapas de este proyecto, apreciando el proceso y no solo el resultado, proporcionando al estudiante información que le permitiera mejorar y desarrollar un pensamiento crí-

tico y activo, considerando los aspectos de la evaluación formativa en la NEM (SEP, 2023) y a su vez los rubros de la evaluación en el ABP, en donde el alumno debe de tener la posibilidad de evaluarse a sí mismo, al proceso y resultado (Poot-Delgado 2013).

Rutas o estrategias de mejora utilizadas por el docente:

- Se les permitió a los estudiantes integrarse en equipos según afinidad del tema y habilidades.
- Se potencializaron las habilidades de organización, creatividad, comunicación de los estudiantes. También se trabajó con todo el grupo la comunicación asertiva y la escucha activa.
- Se atendieron las barreras para el aprendizaje y se fomentó la participación de todos, esto surgió a partir de la inclusión de una alumna que no sabe leer, ni escribir. Se ajustaron los materiales acordes a sus capacidades, es decir, el uso de recursos audiovisuales para la investigación, esto favoreció el debate del tema con sus compañeros, la alumna participó con diálogo en colegiado y elaboración de dibujos como forma de expresión en cada una de las etapas del proyecto. atendiendo a una educación inclusiva con acciones orientadas a reducir las barreras que limitan el acceso, participación y aprendizaje de los estudiantes, valorando la diversidad (Programa Nacional para el Desarrollo y la Inclusión de las Personas Con Discapacidad [PNDIPD], 2014-2018)

Conclusión

La respuesta de la comunidad estudiantil ante este proyecto fue buena, ya que hubo colaboración activa y dinámica en cada una de las fases. Vale la pena mencionar que en su mayoría los tutores aceptaron los compromisos establecidos en la fase seis de dicho proyecto.

Sin embargo, al mencionar nuevos escenarios que incluían la participación de los padres de familia y los jóvenes en actividades extra-curriculares, con jornadas de limpieza en áreas públicas de la comunidad; se manifestó el descontento de uno de los padres de familia, externando su preocupación por hacer actividades fuera del horario

de clases. Generando uno de los principales retos en esta experiencia, ya que aún se vive cierta renuencia al trabajo por proyectos, es decir, a aplicar el conocimiento. El padre de familia argumentaba que no tenía tiempo y que a su hija nunca le falta nada para la escuela. Hay que mencionar que en las comunidades aún se vive en la creencia de que comprarles material escolar a los alumnos es participar en la educación de los mismos.

El actuar docente en esta situación fue de concientizar a los padres de familia, que no solo les falte útiles escolares a sus hijos, también, necesitan comprometerse con la educación, lo que implica la participación para apoyar a los estudiantes en sus actividades académicas. Se persuadió en que no es solo una tarea es un bien en común. Con dicha acción se cumple uno de los roles docentes en la metodología de ABP, la cual consiste en proceder como moderador y motivador de las discusiones grupales, se profundizó el trasfondo de cada una de las etapas y se establecieron acuerdos que incluía tiempo, responsables y permiso de los tutores.

Con ello se desarrolló un intercambio de información productivo entre docente, padres de familia y alumnos, resultando una comunicación asertiva y pensamiento crítico. Fueron los alumnos quienes defendieron la postura de hacer conciencia en cuidar el ambiente, fomentar la cultura de reciclaje y solicitar de manera abierta y comprometida la participación de todos, al brindar testimonio de su experiencia se cumplió de manera satisfactoria la fase 5 (vivir la experiencia) y la fase 6 (presentar resultados), participando en la expresión de sus opiniones y juicios, desarrollando un pensamiento eficaz y creativo (Poot- Delgado, 2013).

Con dicha socialización se logró rescatar el objetivo inicial del ABP, pues los padres accedieron a apoyarlos, permitiendo transformar el entorno inmediato de los estudiantes; reduciendo el consumo de productos desechables, bajando los índices de basura en áreas escolares, mejorando la estética del lugar, resolviendo un determinado problema y favoreciendo un desarrollo integral (Morales 2004; Botella y Ramos, 2019).

Algunas recomendaciones para futuras intervenciones son hacer partícipes a los padres de familia viviendo la experiencia desde el inicio del proyecto, esto abrirá el panorama de lo que se está trabajando y lejos de fragmentar la participación resolverá las inquietudes, porque aprender es un acto intencionado, recordemos que estamos ante una nueva metodología en la cual genera resistencia al cambio y en ocasiones pueden llegar a crear escepticismo.

Uno de los logros fue el hacer conciencia, principalmente en los estudiantes, al reducir y depositar la basura en su lugar, promover una cultura de reciclaje por medio de las manualidades, despertando el pensamiento crítico.

También se retomó el enfoque de paz y convivencia. Se trabajó más allá del aprendizaje por asignaturas, pues la metodología ABP, promueve la aplicación del conocimiento, la interdisciplinariedad en el mundo real, compartiendo sus experiencias y analizando sus resultados (Escribano y Del Valle 2008). Esta es una metodología activa en donde el estudiante moviliza sus saberes, actitudes y habilidades, dejando de lado la enseñanza mecánica (Martí, et al., 2010).

En este espacio se observó un dinamismo en los estudiantes en donde todos participaron de manera activa, argumentada, responsable y autorregulada, respondiendo a los propósitos de aprendizaje e intereses individuales y grupales.

Referencias

- Ausubel, D. P. (1976). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. Ed. Trillas. Recuperado de: <https://es.scribd.com/document/336434593/Ausubel-D-Novak-J-y-Hanesian-H-1983-Psicologia-educativa-un-punto-de-vista-cognoscitivo-Mexico-Trillas-Tipos-de-aprendizaje-pdf>
- Botella, N. y Ramos, P. (2019). Investigación-acción y aprendizaje basado en proyectos. Recuperado de: https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982019000100127&lng=es&nrm=iso&tlng=es
- Bueno, P. (2018). Aprendizaje basado en problemas (ABP) y habili-

- dades de pensamiento crítico ¿una relación vinculante? *Revista Electrónica Interuniversitaria de formación del profesorado*, 21(2), 91-108. Recuperado de: <https://revistas.um.es/reifop/article/view/323371/228081>
- Escribano, A., y Del Valle, A. (2008). *El aprendizaje basado en problemas. Una propuesta metodológica en Educación Superior*. Narcea. Recuperado de: <https://es.slideshare.net/slideshow/el-aprendizaje-basado-en-problemas-abppdf/254474806>
- Gutiérrez, J., Puente, G. Martínez, A. y Piña, E. (2012). *Aprendizaje Basado en Problemas un camino para aprender a aprender*. Universidad Autónoma de México. Recuperado de: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://portalacademico.cch.unam.mx/materiales/libros/pdfs/librocch_abp.pdf
- López, A. (2002). *Metodología de la investigación contable*. 3a edición. Editorial Thomsonl.
- Martí, J., Heydrich, M., Rojas, M. y Hernández, A. (2010). Aprendizaje basado en proyectos: una experiencia de innovación docente. *Revista Universidad EAFIT*, 46 (158), 11-21. Recuperado de: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.redalyc.org/pdf/215/21520993002.pdf>
- Morales, P. y Landa, V. (2004). *Aprendizaje Basado en Problemas. PROBLEM – BASED LEARNING*. Pontificia Universidad Católica del Perú. Recuperado de: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.ubiobio.cl/theoria/v/v13/13.pdf>
- Morales, P. (2004). Aprendizaje basado en problemas. Universidad del Bio, Chile. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29901314>
- Palella, S. y Martins, F. (2006). *Metodología de la investigación cuantitativa*. 2a edición. Ed. FEDUPEL.
- Poot-Delgado, C. (2013). Retos del aprendizaje basado en problemas. Enseñanza e investigación en psicología. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29228336007>
- Programa Nacional para el Desarrollo y la Inclusión de las Personas con Discapacidad [PNDIPD], (2014-2018). Publicado el Diario

- Oficial de la Federación, en su objetivo 4. Recuperado de: <https://www.gob.mx/conadis/acciones-y-programas/programa-nacional-para-el-desarrollo-y-la-inclusion-de-las-personas-con-discapacidad-2014-2018-5882>
- Programa Sectorial [SEP], (2020-2024). Recuperado de: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/562380/Programa_Sectorial_de_Educaci_n_2020-2024.pdf
- Programa Sintético Fase 6 ([SEP], 2022). Recuperado de: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/<https://tabasco.gob.mx/sites/default/files/users/setabasco/PROGRAMA%20SINTETICO%20FASE%206.pdf>
- Salcedo, R. (2000). *Experiencias docentes, calidad y cambio escolar: investigación e innovación en el aula la investigación en el aula: y la innovación*. Biblioteca virtual Luis Ángel Arango. Recuperado de: <https://babel.banrepcultural.org/digital/collection/p17054coll10/id/2739>
- Secretaría de educación Pública [SEP], (2023). Un libro sin recetas para la maestra y el maestro. Fase seis. Modalidad secundaria. Recuperado de: <https://libros.conaliteg.gob.mx/2023/S0LPM.htm>
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2022). Plan de estudios de la educación básica. Recuperado de: <https://www.sep.gob.mx/marcocurricular/>
- Servicio de Innovación Educativa de la UPM (2008). Aprendizaje Basado en Problemas. Madrid: Universidad Politécnica de Madrid. Recuperado en: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://innovacioneducativa.upm.es/sites/default/files/guias/Aprendizaje_basado_en_problemas.pdf

Antes de leer, ¿qué?

Brenda Sujey Contreras Delgadillo¹
SEGE/ Primaria Francisco González Bocanegra
brenda_s13@hotmail.com

Introducción

Aprender a leer y a escribir siempre ha sido un reto para los estudiantes, una habilidad que debe concretarse en la fase 3 (1º. y 2º. de primaria) según lo indica la Nueva Escuela Mexicana. Gracias al desarrollo de estas habilidades, pueden abrir un campo más amplio hacia el conocimiento lo que les permite que su aprendizaje se pueda llevar a cabo de manera permanente, teniendo más posibilidades de comprender su mundo, socializar, comprender e interpretar textos, estimular su creatividad, aumentar su inteligencia, entre otros.

Suele suceder que los padres de familia de los estudiantes generen una competencia para ver quiénes logran este proceso en menor tiempo; esto se ha extendido a los docentes, quienes también nos hemos preocupado para que los alumnos alcancen esta meta de manera rápida, muchas de las veces sin tomar en cuenta los diferentes factores que este proceso demanda: psicológicos, motrices, cognitivos, sociales; ya que esto enmarca la etiqueta de que el maestro que logre este proceso lo más pronto posible, será el mejor maestro.

Esta presión social, muchas veces provoca que en el aula no se tome en cuenta la manera en la que procesan el aprendizaje los alumnos y se utilicen diversas metodologías sin un propósito bien establecido. Cuando fui normalista, me enseñaron a realizar este proceso; pero, ¿cuántos docentes con más antigüedad en el servicio lo continúan haciendo? ¿cuántos nos dejamos llevar por una o más metodologías que nos son oportunas sin valorar también las consecuencias de cada una de ellas?

¹ Maestría en Educación Básica. ORCID: 0009-0006-7226-7136

Para poder adquirir ese proceso de lectura y escritura, es necesario que los niños, a través del juego: enrosquen-desenrosquen, peguen-despeguen, pinten, coloreen, moldeen plastilina, realicen juegos con pinzas, ensarten-cosan, unan líneas con puntos o jueguen a nombrar las letras. Sin embargo, uno de los pre-requisitos más importantes para el aprendizaje es el procesamiento fonológico. ¿qué es? ¿en qué apoya al niño? ¿los docentes generamos esta habilidad?

El presente texto tiene como finalidad el compartir la experiencia que he tenido a lo largo de los diecinueve años de servicio, en los cuales, catorce he estado frente a grupo atendiendo a los estudiantes de primer grado de educación primaria, utilizando diferentes metodologías para que logren leer y escribir, con las cuales los resultados han sido favorables, pero limitados. El propósito de trabajar con la conciencia fonológica, es para analizar los resultados en la comprensión lectora, misma que les será de utilidad para todas las áreas de los campos formativos. En el presente ciclo escolar, estoy aplicando esta estrategia, que si bien, está en proceso, me he percatado que los estudiantes se muestran más hábiles al desarrollar segmentación, identificación, omisión, sustitución, adición, unión y curva vocálica.

Desarrollo

Desde el nacimiento, el ser humano busca la manera en la que debe comunicarse con los demás: cuando quiere comer, cuando tiene frío, cuando se siente contento; esto lo hace primero mediante sonidos y las emociones que produce a través de los mismos; después, poco a poco va aprendiendo a articular palabras para darse a entender por medio del habla. Si estas dos situaciones son naturales en las personas, ¿qué me hace pensar que la lectura deba ser algo aislado a la realidad y cotidianidad?

Uno de los mayores retos al que me enfrento como docente, es el de generar en los niños las herramientas necesarias para poder adquirir el proceso de lectura y escritura, mismo que propicia conocer las necesidades que presentan al llegar a la fase 3, de dónde voy a partir para poder incentivarlos y que no lo refieran como algo forzoso o has-

ta traumático. La mejor manera en la que los niños pueden aprender a resolver un problema, a socializar, a divertirse, ¡a aprender!, es mediante el juego; por lo tanto, es el mejor aliado que tengo como docente. ¡qué mejor que esto para que mis alumnos comiencen este proceso de manera nata!

Al momento en el que somos capaces de reconocer y manipular los sonidos, estoy creando conciencia fonológica. Los niños pueden lograrlo desde temprana edad, aunque hay quienes necesitan de más tiempo, influyen las oportunidades de aprendizaje con las que se vea inmerso en su vida. El hecho de tener experiencia de catorce ciclos escolares en primer grado, puedo aseverar que esta habilidad se va desarrollando de la siguiente manera: primero comienzan a encontrar similitudes entre las palabras que riman y pueden determinar cuáles son las partecitas (sílabas) con las que cuenta dicha palabra; después, logran identificar rimas con mayor complejidad y encuentran los sonidos que logran integrar cada partecita de la palabra y, por último, son capaces de identificar y modificar fonemas dentro de cada palabra.

La conciencia fonológica aporta las habilidades necesarias en los niños no solo para decodificar las palabras, sino que son capaces de comprender lo que están leyendo, la relación que existe entre las letras los sonidos y a leer con mayor fluidez. Es un proceso significativo, previo a la adquisición de esta habilidad.

Antes de leer, el cerebro es capaz de manejar los fonemas de manera inconsciente e implícita. En el proceso de alfabetización, el niño aprende a asociar los grafemas con los fonemas (conciencia fonológica), interpretar implica que el cerebro procese la información de forma visual, auditiva, lingüística, motora, entre otras; para lo cual se deben desarrollar las siguientes habilidades, según citan Bruce y Green (1985) en Miguel-Pérez (2017):

- **Movimiento ocular.** Los ojos identifican los patrones de lectura que se presentan, guían hacia donde deben dirigir su vista. Sin embargo, conforme aprende, puede prescindir de ello y ser capaz de centrar la imagen e indicar a su cerebro a donde dirigir su atención.

- Memoria visual. Con esta habilidad, es capaz de identificar las imágenes y material gráfico.
- Percepción de espacio. Se percibe la dimensión del espacio que nos permite organizar y acomodar los estímulos visuales.
- Capacidad de procesamiento de información. Distingue figuras geométricas y habituales, útiles para el aprendizaje pre-matemático.
- Desarrollo de visión central y periférica. Sincroniza correctamente la visión central y periférica, capacita para poder observar un solo elemento sin perder de vista el contexto.
- Reflejo viso-postural (REVIP). Controla que nuestra posición tome una distancia apropiada con respecto al texto.

Gracias a esta información, cobran relevancia los estudios que destacan las habilidades fonéticas como parte del proceso de alfabetización. Como docente de primer grado, me hace reflexionar y re-direccionar la estrategia utilizada durante este ciclo escolar 2023-2024, esperando obtener mejores resultados.

Durante este presente ciclo escolar, decidí comenzar a trabajar con este método. Cada uno de los proyectos que se trabajan, de cualquier campo formativo, los relaciono con alguna lectura de Múltiples Lenguajes (SEP 2022) y de ésta se realiza lo siguiente:

1. Como primera indicación, realizo una lluvia de ideas en las cuales los alumnos comentan, con base al título o a las ilustraciones de la lectura, de qué creen que se vaya a tratar el texto.
2. Realizo la lectura con alguna modalidad: en equipo, lectura compartida, en binas, en grupo, o bien, lo leo en voz alta. Esto se ha ido modificando ya que al inicio del ciclo escolar, no había niños que estuvieran alfabetizados.
3. Después de terminar la lectura, se abordan las ideas principales del mismo, y de ahí se obtienen palabras clave que son con las que se va a trabajar a lo largo de la realización del proyecto, por eso la importancia de que haya una coincidencia entre el proyecto la lectura. Un ejemplo de las ideas principales, se muestra en la Figura 1, en donde, en colaboración con todos los integrantes,

se mencionan ideas y se van escribiendo en el pizarrón para ser copiadas, o bien, los estudiantes autónomos pueden hacerlos por sí solos. Dichas ideas van intencionadas para que se aborden con las palabras clave que previamente elegí en mi planeación didáctica. Al finalizar, se adjunta una imagen como referencia, tomando en cuenta las características de los niños a esta edad.

4. Otra de las actividades tiene que ver con la identificación de la



Figura 1 Ejemplo de la escritura de ideas principales de un texto, identificación de palabras clave en cada una de ellas y la relación texto-imagen.

palabra escrita, por medio de los sonidos que vayan escuchando. De manera oral se les pide que mencionen: ¿cómo empieza la palabra planeta? Y la mayoría contesta: con pla. Aún no les menciono el nombre correcto (sílabas), sino que le llamamos partecita de la palabra. Al identificar el nombre, lo remarcan y relacionan con la imagen correspondiente, según se muestra en la Figura 2.

5. Solicito a los estudiantes que coloquen su mano en la barbilla y



Figura 2 Identificación de las palabras clave con la imagen que corresponde.

que, al pronunciar alguna palabra, exageren su movimiento bucal y se percaten de las veces en las que abrieron más su boca, logrando así identificar cuántos sonidos se escuchan al mencionar la palabra, cuántas partecitas decimos al nombrar la palabra. Por ejemplo con la palabra: planeta, ellos abren su boca al mencionar: pla, luego ne, y al finalizar ta, y son capaces de mencionar que dicha palabra tiene 3 partecitas, con el tiempo se le nombrará de manera correcta: sílabas.

6. Al identificar las partecitas, analizamos los sonidos que se escuchan al mencionar cada una. Continuaré con el mismo ejemplo: planeta. Al mencionar la primera partecita, se menciona: pla y se les cuestiona cuántos sonidos escuchan al decir pla: p, l, a. quiere decir que esa partecita tiene tres sonidos.
7. Cada una de las palabras se analiza de la siguiente manera: ¿con

qué partecita comienza?, en la palabra planeta, sería pla, por lo que ahora se le cuestiona, ¿qué otra palabra comienza como planeta? plato, platillo, platón, plastilina, placa, entre otras. Lo mismo ocurre con el final de la palabra, ésta termina en ta, y los estudiantes fueron capaces de decir: puerta, maleta, pasta, lata. Para poder trabajar la conciencia fonológica realizo con fomi, para darles la utilidad del sonido, poco a poco se van integrando las letras que conforman cada uno de esos sonidos para que las vayan identificando. Cada uno de los estudiantes, lo logra a su ritmo, quizás para algunos pueda demorar más que con otros; sin embargo, está la certeza de poder asegurarnos de que habrá comprensión en la misma. Este proceso va de la mano con la metodología analítica, la cual enmarca como proceso, el siguiente: la localización de palabras en contexto las cuales se obtienen de textos que contienen palabras similares, la identificación de palabras clave, aquellas que buscan dar un significado global a la lectura, la descomposición de las palabras por medio de la conciencia fonológica, la relación que existe entre estas palabras, realización de ejercicios en donde sean utilizadas y el uso del contexto para inferir el significado (Villar y Vieiro, 2015).

Conclusiones

Los seres humanos nacemos con la capacidad de identificar los sonidos y darles el significado que ello requiere. Esta manera de trabajo, ha contribuido para que los niños reflexionen sobre las palabras y, al momento de leer, sea capaz de comprender lo que decodifican. No solo apoya a la lectura en el campo de Lenguajes, sino que es útil para todos los campos, entre ellos, Saberes y pensamiento científico, en donde el área de matemáticas, resulta ser más sencilla para ellos, puesto que están comprendiendo la problemática que se les presenta y, sabiendo utilizar el algoritmo correcto para la resolución del mismo, pareciera verse como más sencillo de resolver.

Es importante tomar en cuenta que, la conciencia fonológica, es un proceso lento y se logra hasta que es estudiante adquiera las habilidades de: segmentación, identificación, omisión, sustitución, adición,

unión y curva vocálica, lo cual implica el razonamiento de los niños, pero con la garantía de obtener mejores resultados en su proceso de alfabetización.

Algunas actividades que permiten desarrollar la conciencia fonológica, son: juegos y canciones de rimas, el uso de la segmentación de las palabras, clasificación de sonidos (qué palabra inicia como otra), manipulación de los fonemas (modificación de sílabas), juegos de deletreo y uso de recursos visuales.

Como docente, tengo la facultad de poder utilizar el método de enseñanza que considere pertinente para mis alumnos, siempre con la finalidad de hacerlos más consciente de las unidades fonológicas ya que el proceso para la adquisición de la lectura y escritura es complejo y crucial en su vida. El hecho de que lo pueda lograr de manera correcta es un parte aguas para que se pueda desarrollar de manera satisfactoria en su vida. Es un reto que tengo al impartir el primer y segundo grado de educación primaria; sin embargo, es indispensable trabajarlos con los conocimientos previos que posee y adjudicarlos a la enseñanza de nuevos conocimientos.

Referencias

- Carreiras, M. (2012). Lectura y Dislexia: un viaje desde Neurociencia hasta la Educación. *Participación Educativa – Revista del Consejo Escolar del Estado*, 1(1), 19-27.
- Miguel-Pérez, V. (Ed.). (2017). *Funcionalidad visual y Programa de entrenamiento óculo motor para la mejora de la velocidad y comprensión en lectura*. Ministerio de Educación Cultura y Deporte, Subdirección General de Documentación y Publicaciones. <http://sede.educacion.gob.es/publiventa/inicio.action>
- Secretaría de Educación Pública SEP (2022) Múltiples lenguajes, Fase 3, primer grado.
- Villar, D. y Vieiro, P. (2015). Métodos de lectura y acceso al léxico on-line en lectores principiantes. *Ciencias psicológicas*, 9 (2), 309-319.

La participación de los padres de familia desde la organización escolar en un Jardín de Niños en Soledad de Graciano Sánchez, SLP

Gloria Yanira Ramírez González¹
Universidad Pedagogía Nacional, Unidad 241
gloriayanira82@gmail.com

Introducción

El tema de la participación de los padres de familia en educación ha ido ganando interés entre los investigadores en los últimos años, asimismo ha sucedido con lo referente al tema de la organización escolar debido al fuerte impacto que ambos componentes otorgan al logro educativo.

La participación de los padres de familia en la educación de sus hijos es de gran relevancia, dado el rol fundamental que desempeñan las familias en los procesos formativos y en el logro de aprendizajes. En este sentido, resulta clave promover una vinculación activa, sistemática y colaborativa de los padres con la escuela.

La presente investigación se abordará, por su propia naturaleza, desde el paradigma socio-crítico, la cual es la continuación de un estudio profundo implementado en el año 2016 dentro del mismo nivel educativo, desarrollado por la misma autora, desde un paradigma empírico analítico, y retomado en el año 2023 dirigido hacia una transformación de la realidad educativa mediante la participación de los padres de familia como miembros de la organización escolar. El método que se trabaja es la investigación acción, a través de un proceso de diagnóstico de la realidad educativa, objeto de interés. Por tanto, se incluye la intervención directiva desde una propuesta de plan

¹ Licenciada en educación preescolar por la BECENE, master en administración educativa y doctora de gestión educativa por CINADE. ORCID: 0009-0006-7838-0180.

de acción, lo que la convierte en una investigación participativa, desarrollada en un jardín de niños ubicado en el municipio de Soledad de Graciano Sánchez, San Luis Potosí, como una necesidad de elevar la participación de los padres de familia en este centro escolar, pero también como un recurso que puede ser replicado en cada escuela que presente esta misma problemática.

Desarrollo

En México se atienden a 4, 734, 627 estudiantes, de los cuales 50.46% son hombres y 49.54% son mujeres de educación preescolar en zonas urbanas y rurales, esta cobertura abarca 81.1% en edad de cinco años de edad y 57.2% de cuatro (Instituto Nacional para la Evaluación, 219-2020). Atender con excelencia y equidad educativa y ampliar el servicio manteniendo esos principios constituye uno de los principales retos de la educación preescolar.

La Educación Preescolar se estableció en el País de México durante la última década del siglo XIX, pero su dimensión fue extraordinariamente pequeña durante mucho tiempo, con un crecimiento muy lento. Algunos antecedentes importantes dentro del nivel de educación preescolar se enuncian a continuación:

1937	Los jardines de niños de la Secretaría de Educación Pública pasaron a depender de la Dirección de Asistencia Social Infantil
1942	Los jardines de niños reincorporaron a la Secretaría de Educación, se crea el Departamento de Educación Preescolar
2002	La educación preescolar será obligatoria para todos en los siguientes plazos: en el tercer año de preescolar a partir del ciclo 2004-2005; el segundo año de preescolar, a partir del ciclo 2005-2006; el primer año de preescolar, a partir del ciclo 2008-2009

Elaboración propia, basado en el DOF 1993, 2002

En este estudio se incorporan una revisión importante de investigaciones, tanto internacionales, como nacionales, y locales relacionados a los temas de participación de los padres de familia y organización escolar, demostrando su importancia en la situación actual. En las investigaciones revisadas se coincide en la afirmación del impacto y la relación que tiene la participación de los padres de familia en el aprovechamiento escolar.

Mediante una tabla cruzada² entre percepciones de padres y docentes se identifica como área de oportunidad incrementar la contribución activa de las familias en el mejoramiento de la escuela y su asistencia a reuniones informativas. También es necesario vincular más a las familias con el contexto externo, socializar la normatividad que regula sus funciones y mejorar los canales de comunicación con los docentes, la siguiente tabla se expresa a partir de categorías o dimensiones sugeridas por el autor, que resumen aquellos espacios de intervención en los que se ven involucrados los padres de familia.

CATEGORÍA/ DIMENSIÓN		Docentes	Padres de familia
Contexto social	Contexto social	Bajo	Bajo
Participación	Participación	Bajo	Alto
Comunicación	Comunicación	Medio	Medio
Información	Información	Bajo	Bajo
Objetivos comunes	Sentido de pertenencia	Bajo	Alto
Normatividad	Funciones	Bajo	Alto

Elaboración propia, 2023

² La tabla reúne elementos que propone Antúnez (1997), en la organización escolar, aunque los conceptos finales son diseñados por la autora del estudio.

El problema de investigación sobre la participación limitada de los padres de familia se desarrolla en un jardín de niños en el municipio de Soledad de Graciano Sánchez de la ciudad de San Luis Potosí, ubicado en zona urbana, con todos los servicios básicos a su alcance, plantilla de personal completa e infraestructura acorde a las necesidades y seguridad de la comunidad escolar.

La disminución en los últimos ciclos escolares de la participación de los padres en actividades académicas y solicitudes de la escuela queda evidenciada en los alcances planteados desde los diversos organismos que representa a los padres de familia y a los propios del desarrollo educativo. Esto limita la consolidación de los compromisos educativos conjuntos para beneficiar la formación de los estudiantes.

Se formula entonces la hipótesis de que una organización escolar efectiva podría incrementar la vinculación de los padres y así lograr las metas institucionales. Se justifica la relevancia de esta relación virtuosa entre gestión directiva, involucramiento familiar y éxito escolar. También cómo ello podría impactar los bajos niveles actuales de cumplimiento de objetivos del plantel.

La investigación se fundamenta desde el marco legal y teórico; respecto al primer fundamento se analizan documentos normativos clave que regulan los derechos, deberes y espacios de acción de los padres en las escuelas, tanto a nivel federal como estatal. Los organismos de representación y participación comunitaria vigentes, que se mencionan son los siguientes:

<p>La Ley General de Educación en el capítulo II: De la participación de madres y padres de familia o tutores, específicamente artículo 128 (2019)</p>	<p>II. Participar activamente con las autoridades de la escuela en la que estén inscritos sus hijas, hijos o pupilos menores de dieciocho años, en cualquier problema relacionado con la educación de éstos, a fin de que, en conjunto, se aboquen a su solución; III. Colaborar con las autoridades escolares, al menos una vez al mes, para la superación de los educandos y en el mejoramiento de los establecimientos educativos; IV. Formar parte de las asociaciones de madres y padres de familia y de los consejos de participación escolar o su equivalente a que se refiere esta Ley; (Ley General de Educación, SEP, 2019, p. 47)</p>
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<p>La Ley General de Educación en el capítulo II: De la participación de madres y padres de familia o tutores, específicamente artículo 129 (2019)</p>	<p>II. Participar en el proceso educativo de sus hijas, hijos o pupilos menores de dieciocho años, al revisar su progreso, desempeño y conducta, velando siempre por su bienestar y desarrollo; III. Colaborar con las instituciones educativas en las que estén inscritos sus hijas, hijos o pupilos, en las actividades que dichas instituciones realicen; V. Acudir a los llamados de las autoridades educativas y escolares relacionados con la revisión del progreso, desempeño y conducta de sus hijas, hijos o pupilos menores de dieciocho años (Ley General de Educación, SEP, 2019, p. 48)</p>
<p>Marco Local de Convivencia del Estado de San Luis Potosí, (2015)</p>	<p>Padres y madres de familia a aquellos que se reconocen asimismo como corresponsables en el proceso educativo de sus hijas e hijos, y que participan activamente en éste. Señala también entre los deberes de los padres y madres de familia: integrarse en las actividades educativas, atender a los llamados e indicaciones de las autoridades y establecer una buena comunicación</p>

Posteriormente se conceptualizan dos ejes teóricos centrales. Por un lado, la Teoría de las Relaciones Humanas, que rescata la importancia de las personas, las interacciones y la comunicación dentro de las organizaciones. Por otro, la Organización Escolar, sus componentes y dinámicas, con énfasis en la definición de roles, objetivos compartidos y trabajo en equipo de la comunidad educativa. Ambas perspectivas, legal y conceptual, constituyen un sólido sustento para el diseño de estrategias que promuevan una participación activa e integrada de los padres de familia en los procesos de gestión y mejora escolar. Permiten focalizar acciones sobre aspectos normativos, comunicativos, de funciones y metas comunes para potenciar la organización en beneficio del aprendizaje.

El documento presenta un plan de acción para favorecer la participación de los padres de familia en un jardín de niños de Soledad de Graciano Sánchez, S.L.P.

Fase inicial: Taller para padres sobre sus derechos y obligaciones en educación, fundamentado en la legislación vigente. Busca generar conciencia sobre su rol en la educación de sus hijos.

Fase intermedia: Elaboración participativa del Acuerdo Escolar de Convivencia del jardín de niños, basado en el Marco de Convivencia Escolar de San Luis Potosí. Apunta a comprometer e involucrar a los

padres en la institución.

Fase final: Proyecto en el aula con participación de padres de familia, docentes y alumnos, empleando la metodología de trabajo por proyectos y el Libro para las Familias de la SEP. Su objetivo es vincular el trabajo pedagógico con las familias.

El método empleado tuvo mayor prioridad en lo cualitativo, aunque también se consideran aspectos cuantitativos, únicamente para efectos estadísticos, fue de secuencia concurrente, la cual consistió en recolectar datos de manera simultánea entre tres figuras que intervienen en la dinámica y organización escolar. La muestra de los participantes de padres de familia es de tipo probabilístico de selección aleatoria simple estratificada, de los docentes en la recolección de datos fue el total de la población que conforman el centro escolar donde se realiza la investigación, la selección de la autoridad estatal, se realizó de manera aleatoria simple estratificada no probabilística.

La fórmula que corresponde al diseño del estudio se puede plantear de la siguiente manera:

$$PPF = f(OE)$$

Donde:

PPF: Participación de padres de familia

OE: Organización escolar

f(): Función

Esta fórmula indica que la participación de padres de familia (PPF) es una función (f) de la organización escolar (OE). Es decir, la participación de padres de familia depende y varía en función del nivel de organización escolar. A mayor nivel de organización escolar (OE), mayor será el nivel de participación de padres de familia (PPF).

La investigación es tipo no experimental a partir de una muestra de 67 participantes, se utilizaron las técnicas de encuesta y entrevista, así como los siguientes instrumentos para el registro de las acciones de intervención:

Cuestionario: Para la encuesta a padres de familia. Contiene preguntas cerradas de opción múltiple.

Guion de entrevista: Para las entrevistas a docentes y autoridad

educativa. Contiene preguntas abiertas sobre los temas de interés.

Matriz previa: Se elaboró antes de construir los instrumentos para conceptualizar los indicadores y aspectos a medir.

Bitácora: Se utilizó durante la implementación de las estrategias de intervención para registrar lo observado.

Escalas valorativas: Se aplicó al finalizar las estrategias de intervención para conocer la percepción y grado de satisfacción de los participantes.

Tabuladores: Para sistematizar los datos cuantitativos obtenidos de la aplicación de encuestas y escalas valorativas.

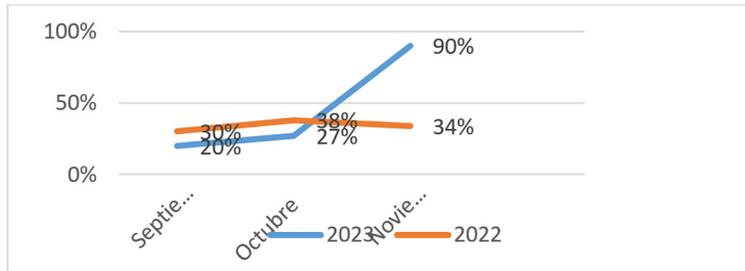
Estas técnicas e instrumentos permitirán registrar adecuadamente las acciones de la intervención y analizar su efecto en la participación de los padres de familia.

En la primera estrategia participaron 36 padres de familias de un jardín de niños en Soledad de Graciano Sánchez, San Luis Potosí, 8 de ellos fueron hombres y 28 mujeres, lo que representa el 77.78% del género femenino y el 22.22% del género masculino. Las edades de los participantes oscilan entre los 23 y 35 años; se tiene que la edad de 33 años tiene una frecuencia de 8, lo que equivale al 22.22%; para los 30 años hay una frecuencia de 24, que representa el 66.67%, mientras que para los 25 años solo existe 4 de frecuencia, que constituye el 11.11%.

Posterior al taller se dio un lapso de seis meses (mayo a noviembre de 2023) para observar y documentar el impacto que se tuvo en el hecho de que los padres de familia conocieran la misión, visión del centro de trabajo, así como las funciones desde el enfoque normativo y legal en actividades cotidianas del organismo de Asociación de Padres de Familia, por lo que se muestra un comparativo entre el número de acciones realizadas por este organismo en noviembre de 2022 y el número de acciones realizadas en noviembre de 2023 en el Plan Anual Costeable³.

³ El plan anual costeable es el instrumento organizativo que realiza la mesa directiva a través de la APF para determinar el uso eficiente de los recursos financieros durante el ciclo escolar en torno, que promueva el mejoramiento de las escuelas, sobre todo a nivel infraestructura, mantenimiento, y equipamiento.

Comparativa de acciones logradas de septiembre a agosto de 2022 y 2023



Elaboración propia, 2023

La gráfica comparativa muestra un incremento del 14.6% en el alcance de los objetivos entre un año y otro, esto tiene una relación directa con el grado de compromiso que adquirieron los padres de familia al cumplir con asuntos propios de su participación en mejoras y mantenimiento del plantel, reflejado en el pago de su aportación voluntaria, que era uno de los aspectos que se indagaron en la encuesta diagnóstica, puesto que para noviembre de 2022 se contaba en el plantel con un 30% de pagos de aportación voluntaria cubiertos y para noviembre de 2023 se tenía un 70% de padres de familia que cumplieron con esta responsabilidad.

En la segunda estrategia participaron 72 padres de familias de un jardín de niños en Soledad de Graciano Sánchez, San Luis Potosí, San Luis Potosí, 16 de ellos fueron hombres y 56 mujeres, lo que representa el 77.77% del género femenino y el 22.22% del género masculino. Las edades de los participantes oscilan entre los 25 y 35 años; se tiene que la edad de 33 años tiene una frecuencia de 18, lo que equivale al 22%; para los 30 años hay una frecuencia de 44, que representa el 66.67%, mientras que para los 25 años solo existe 10 de frecuencia, que constituye el 13.18%.

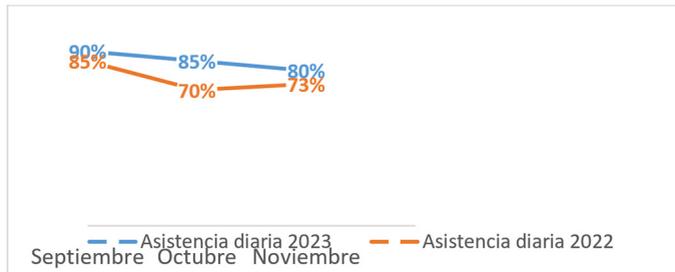
Esta estrategia intermedia tiene como objetivo atender a la dimensión de sentido de pertenencia, así como a la de información enunciadas en el plan diagnóstico en esta investigación, la reunión en la cual se desarrolló la presentación del acuerdo escolar de convivencia

se llevó a cabo el día 20 de septiembre de 2023, con el objetivo de difundir este documento entre los padres de familia, las acciones que promueven una convivencia sana, y una participación activa, dentro de la sesión se leyó el acuerdo en su totalidad y al finalizar se cuestionó a los padres de familia si consideraban agregar acuerdos que no estuvieran contenidos en este documento. En este sentido los padres de familia reconocieron que el documento estaba completo y que no era necesario agregar ni suprimir nada, esto resulta relevante pues demuestra que están dispuestos a escuchar formas de trabajo y conciencia en pro de la escuela y que por lo tanto como agentes integrantes de esta organización escolar es necesario asumir este ejercicio de corresponsabilidad.

En la tercera estrategia participaron 108 padres de familias de un jardín de niños en Soledad de Graciano Sánchez, San Luis Potosí, 27 de ellos fueron hombres y 84 mujeres, lo que representa el 78% del género femenino y el 22% del género masculino. Las edades de los participantes oscilan entre los 22 y 39 años; se tiene que la edad de 30 años tiene una frecuencia de 24, lo que equivale al 22%; para los 35 años hay una frecuencia de 72, que representa el 67%, mientras que para los 25 años solo existe 12 de frecuencia, que constituye el 11%.

En esta etapa, se ha planteado el conocimiento de las obligaciones que tienen los padres de familia en lo referente al ámbito educativo, desde el aspecto normativo se ha registrado un incremento en los objetivos planteados por la asociación de padres de familia, el pago de aportaciones voluntarias, y en la participación de reuniones generales. Se observa que, a partir de la puesta en marcha del plan de acción contenido en esta investigación, la asistencia diaria de los estudiantes ha ido en aumento, según la lista de asistencia diaria, que las docentes han registrado en un periodo de septiembre a noviembre de 2023, comparado con la asistencia diaria de septiembre a noviembre de 2022.

Comparativa de acciones logradas de septiembre a agosto de 2022 y 2023



Elaboración propia, 2023

La tendencia en el ciclo escolar 2022-2023 se mantiene en un promedio de 76% de asistencia diaria de los estudiantes en un periodo de septiembre a noviembre de 2022, mientras que en ciclo escolar 2023-2024 en el mismo periodo de septiembre a noviembre de 2023 es de 85%, se ha tenido un aumento del 10%, lo más importante es considerar que esta asistencia ha sido acompañada de un trabajo activo de los padres de familia en eventos organizados por la institución, que aunque no se consideraron de manera explícita en esta investigación es uno de los resultados colaterales que han dejado las estrategias implementadas.

CATEGORÍA/DIMENSIÓN	ESTRATEGIA	MEJORAS DE PREFERENCIA
CONTEXTO SOCIAL		
PARTICIPACIÓN	Taller “derechos y obligaciones de los padres de familia en educación” Elaboración del Acuerdo Escolar de Convivencia Proyecto en el aula entre padres de familia y alumnos con el libro de las familias	La participación de padres de familia en la educación es considerada un componente del entramado social en donde las interacciones entre alumnos, familias, escuela y comunidad, determinan el funcionamiento del centro educativo, así como el rendimiento académico de los alumnos. (García, 1997)

COMUNICACIÓN	Taller “derechos y obligaciones de los padres de familia en educación”	La comunicación efectiva reduce la posibilidad de crear mensajes erróneos entre los integrantes de la comunidad escolar y aumenta la organización escolar, cultura y clima escolar.
INFORMACIÓN	Elaboración del Acuerdo Escolar de Convivencia	La información delimita las funciones de cada integrante de la organización y centra los intereses inherentes a la figura, reduce la
OBJETIVOS COMUNES	Taller “derechos y obligaciones de los padres de familia en educación” Elaboración del Acuerdo Escolar de Convivencia Proyecto en el aula entre padres de familia y alumnos con el libro de las familias	Los objetivos comunes, son la clave de la calidad en toda organización, al compartir objetivos comunes se establecen parámetros de calidad y por lo tanto se eleva el logro educativo
NORMATIVIDAD	Elaboración del Acuerdo Escolar de Convivencia	La normatividad es un elemento central de todo Estado, en cada país, nada pasa por encima de lo que se establece en las leyes, por lo tanto es necesario hacer partícipe a los padres de familia en el ejercicio de la responsabilidad basado en los documentos que norman su proceder

Conclusiones

La organización escolar efectiva, en de un jardín de niños en Soledad de Graciano Sánchez, San Luis Potosí eleva la participación de los padres de familia, lo cual genera las condiciones para alcanzar los objetivos planteados en cada ciclo escolar. Se confirma, debido que se incrementó en los siguientes aspectos: asistencia diaria de los alumnos, asistencia de padres de familia a reuniones organizativas y pedagógicas, incremento de logros en los objetivos en el Plan costeable anual de trabajo.

Los resultados del estudio servirán de base, tanto a los padres de familia, directivos, docentes de diversas instituciones, a tomar acertadas decisiones, en la planificación educativa institucional, de tal manera que se tenga en cuenta la importancia de una saludable relación familia – escuela que contribuye al desarrollo en primer nivel de las diversas habilidades sociales necesarias en los estudiantes, así como también que permitirán afianzar la función óptima de los diversos or-

ganismos que los representa dentro del centro escolar.

Referencias

- Antúnez, S. (1997). *La acción directiva en las instituciones escolares. Análisis y propuestas*. Horsori.
- DOF. (2002). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. México: SEP.
- DOF. (2019). *Ley General de Educación*. México: S.N.
- García, F. (1997). *Organización escolar y gestión de centro educativos*. Aljibe.
- Hernández, R. (2006). *Metodología de la investigación*. Mac Graw- Hill.
- Hernández, R. (2010). *Metodología de la investigación*. Mac Graw-Hill.
- INEE (2019). *El derecho a la educación informe 2019*. (1ª. edic.) México: S.N.
- SEGE. (2015). *Marco Local de Convivencia del Estado de San Luis Potosí*. San Luis Potosí: S.N.
- SEP. (2020). *Libro para las familias preescolar*. México: 3a. edic.: S.N.
- SEP. (2022). *Plan de estudios 2022. Material en proceso de construcción*. México: S.N.



Foto: Mina a la distancia; Presa San José

Autora: Ana Hernández

Año: 2022

Mamá tuvo una semana pesada

Azucena Martínez Gutiérrez¹
Universidad Autónoma de Zacatecas
azul78uaz@gmail.com

Son las dos de la mañana y mamá aún no llega a casa, como cada fin de semana suelo esperarla en las escaleras del edificio.

Luego de un rato, por fin escucho sus tacones subiendo por la escalera. Cuando me reconoce, me grita con su voz alterada:

¿Otra vez tú?, ¿qué haces afuera niño?... ya deberías estar durmiendo, te he dicho mil veces que no me esperes. ¡No eres mi mamá! ¿no ves que soy un adulto?, puedo cuidarme sola.

Y no te atrevas a juzgarme, sabes perfectamente que yo trabajo todo el día, además no tienes la menor idea de lo que es estar sola...

Conozco a mamá, así que no le riño e intento calmarla:

No te juzgo mami, solo me preocupo de que llegues bien a casa...

Mamá apenas si puede sostenerse en pie, así que la sostengo y llevo con cuidado a nuestro departamento en el tercer piso.

Ella se enfada y me empuja insiste en poder caminar sola, ya conozco su temperamento así que no riño con ella, es mi mamá y la amo.

Da un traspie y casi resbala, me pesa, pero la sostengo con cuidado para que no caigamos ambos por las escaleras. Abro la puerta y la lle-

¹ Licenciada en Filosofía por la Universidad Autónoma de Zacatecas.

vo hasta su habitación, la coloco con cuidado boca abajo para que no se ahogue por si vomita, pronto se queda dormida.

A la mañana siguiente preparo el desayuno para los dos: chilaquiles con huevos estrellados y café. Mamá despierta desorientada, me pregunta si no pienso tomar mis clases porque ya es tarde. Le aseguro que no hay problema, pues es fin de semana y no hay escuela.

Me mira desde la puerta de la cocina algo confundida, mientras le pregunto si quiere desayunar.

Con voz ronca me responde que no tiene hambre, entonces pide que le lleve una aspirina y una cerveza al sillón porque le duele la cabeza.

Odio que beba de esa manera, lo hemos discutido muchas veces, suele prometer que no se repetirá, pero no puede evitarlo sé que no va a cambiar, ya no discuto, solo obedezco. Le llevo lo que pide mientras me lanza otra orden.

“Prepárame el baño voy a salir, y por favor esta vez no me esperes. Odio verte sentado ahí esperándome, tuve una semana muy pesada y necesito relajarme”.

“Dejé comida en el refrigerador, no te olvides de hacer la tarea y tus quehaceres”.

Mientras la escucho, me pregunto si debería decirle o no que el maestro de física me informó el viernes que voy a reprobar, que yo también tuve una semana pesada en la escuela, pero sé que eso solo la enfadaría más y terminaría recriminándome lo mucho que trabaja por los dos para que no nos falte nada y lo mal que yo pago su esfuerzo reprobando en la escuela.

Así que prefiero guardar silencio y obedecerla, para que se vaya tranquila sin preocuparse, después de todo mamá también tuvo una semana pesada en el trabajo.

Potosí del alma

Wilfredo Oswaldo Gámez Peralta¹
Benemérita Centenaria Escuela Normal del Estado
wgamez@beceneslp.edu.mx

En la tierra de mil jardines, la historia canta su voz.
Tradiciones y costumbres, levantan a su pueblo en flor.
Entre montañas y ríos, los pájaros cantan con fervor.
Un legado histórico que, en su andar, nos llena de amor.

Plazas, templos y casonas, legado barroco en piedra.
Calles de empedrado lindo, historias en cada esquina.
Bajo el atardecer dorado, en arcos vi florecer.
Potosí, mi alma, tesoro que me haces estremecer.

Bajo tu cielo inmenso, siempre quiero estar.
Mi tierra, patria, orgullo, razón de amar.
De luchas y batallas, fuiste testigo fiel.
Héroes potosinos, en tu seno hallaron piel.

De norte a sur, de este a oeste, cuatro zonas al amanecer.
Centro, altiplano, media, huasteca, tierras que siempre florecerán.
Centro y sus 8 barrios, siempre te amarán.
Tierra de contrastes, acuarela viva, nunca dejarás de ser.

Altiplano bello, tu historia es gloria.
Pueblos pintorescos, minas de euforia.
Voces del pasado, legado en caminos,
en la memoria quedan, como antiguos destinos.

¹ Doctorado en educación. ORCID: 0009-0006-8435-4712

Cada rincón y sendero de esta región.
Zona media, vibras en mi corazón.
Campos, manantiales, grutas, lagunas claras,
potosinos somos, dueños de estas tierras raras.

Oh, Huasteca potosina, tu legado me ilumina.
Gente de alma pura, raíces que dominan.
Cascadas susurran secretos al viento,
mientras contemplo tu firmamento.



Foto: El color del Cempasúchil; Sembradíos de Flor, "Rancho las Moras"
Autora: Ana Hernández
Año: 2023

Las flores de mi madre

Consuelo Judith Díaz de León Ramos¹
SEGE
judithcdiazf@yahoo.com.mx

Crecí en un hermoso pueblo, en una casa de piedra con jardín inmenso, lleno de arboles frutales como guayaba, tamarindo, mandarina y naranja; con plantas y flores de todo tipo, teníamos algunos animales de granja como gallinas, borregos y cerdos; me encantaba cuando la gente tocaba para comprar huevos frescos y yo, corría extasiada a atenderlos. Teníamos una vaca y una yegua, el ver a mi madre ordeñar la leche fresca, blanca, calientita era una gran experiencia. Estrella, la yegua, era de un color café radiante y una mancha blanca en la frente. Me parecía fascinante pasar el día arriba de los arboles jugando con mis amigos, incluso con los imaginarios. Andaba descalza entre tierra y piedras; tenía perro, gato y un mayate verde brillante, era mi gran entretenimiento; me gustaban las serpientes y tarántulas, no existía el miedo a los bichos. Cuando llovía me encantaba salir a brincar en los charcos y arroyuelos.

Crecí con calma, caminaba a la escuela sin el resguardo continuo de mis padres, disfruté de un recreo lleno de juegos y conversatorios amenos con mis amigos, comprando de lonche un bolillo con chile en vinagre o galletas saladas con salsa, regresábamos a casa en grupo con el ansia de que llegara la tarde para salir a jugar, ya sea en la calle o sobre todo en mi jardín, el juego de las comiditas con hojas de arboles y lodo no podía faltar.

Pero era ella, mi madre, la encargada de mantener ese jardín lleno de vida, colorido y alegre.

Sin embargo, llegó el día de mudarnos a la ciudad, vivimos en casas más pequeñas, sin jardín, pero la constante siempre fueron las plantas, regalándonos vida y oxígeno. Ella tuvo que emigrar a otro país

¹ Licenciada en Administración de Empresas Turísticas, trabaja en Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de San Luis Potosí. ORCID: 0009-0007-2799-9976

para cuidar de su madre y siguió manteniendo ese gusto por la vegetación.

Al pasar de los años, regresó y tuvo la oportunidad de tener su casa ideal, ya no en el pueblo, pero sí con un jardín grande donde tuvo árboles y muchas plantas.

Actualmente vivo con prisa y muchas veces me he perdido de momentos verdaderamente importante, dejé de ser esa niña que disfrutaba los instantes que conforman mi existir.

Me encuentro en un proceso de duelo, levantandome cada mañana con la esperanza de tener respuestas, pero vivo feliz pues recibí una gran herencia... las flores de mi madre.

La niña que fui nunca creyó ser cuidadora de plantas, sin embargo a la mujer que soy le ha gustado y ha disfrutado esta etapa. Son muchas, todas hermosas y diferentes (orquídeas, teresitas, alcatraz, malva, cebolla, perejil, corona de cristo, rosa, granada, fresa, antulio, árnica, lavanda, chiles, nopales, biznagas y otras más); estoy aprendiendo la manera de atenderlas y reconociendo como florece cada una de ellas. He descubierto flores en plantas que no creí que fueran capaces de florecer y eso me ha traído paz y certeza de que yo también puedo florecer; y junto a cada una me acompaña.



Foto: Las flores de mi madre:
Autora: Consuelo Judith Díaz de León Ramos

A Mitzi Berenice

Erika Michelle González López¹
SEGE/UPN-241
gonzalez.michelle@upnslp.edu.mx

Hoy encontraron tus pétalos
Regados en el asfalto de un baldío
gris
frío
y solitario
tu color no pertenece a ese cuadro,
eras vida.

No me dejaron recolectarte,
en plástico guardaron cada pedazo verde de ti,
como prisión de la esperanza,
aun no entiendo ¿por qué estás ahí mi niña-flor?

Regresas a mí en una cajita
¿acaso no conocen que vienes de la tierra?
ya no eres tú,
ahora estás árida
sin candor
sin color.

Tomé tu tallo entre mis hojas
sentí tu alegría ahora quebradiza
Besé cada recoveco silvestre
tu aroma es el mismo desde que naciste,
no quiero que se extinga
no quiero que te apagues

¹ Es Maestra en educación primaria y docente de la Universidad Pedagógica Nacional, unidad 241. ORCID: 0000-0003-0534-4198

quiero pegar cada parte deshojada
que la primavera me conceda el deseo de la nueva vida
cinco minutos

por lo menos,
como arrullo del tiempo,
¡Quiero despertar de esta pesadilla-tormenta!

Preguntas sin responder:

¿Por qué perpetraron tu naturaleza?

¿No les bastó con extraer tu néctar?

Aun eras un botón, tenías tantos soles que conocer,

Bailar con el aire y crecer tus raíces

Embellecer con cada gota de lluvia

Enamorarte de las nubes,

¡Tenías tanto que florecer!

Ayer encontraron tus pétalos,
Regados en un mes de agosto.

No sabes cuánta vida me faltas,
No sabes cuánta vida me faltas.



Foto: Rebaño en el cielo; Vista panorámica de Cerro de San Pedro
Autora: Ana Hernández
Año: 2023

Cromatismos de San Luis Potosí

Ana María Hernández Camacho¹
Licenciatura en Pedagogía, UPN-241
anacamacho@upnslp.edu.mx

Comparto algunas imágenes que realicé en un curso impartido en UPN 241, por una profesional con experiencia en el campo de la fotografía Janett Lucero Morales Miranda, quien me brindó acceso a su conocimiento y consejos que ayudaron en mi formación, progreso y sobre todo a mejorar mi técnica.

Las fotografías fueron tomadas con celular y las clases fueron teóricas y prácticas con retroalimentación constructiva, fomentando la experimentación con diferentes estilos y técnicas para expandir mi creatividad y mejorar mi arte.

A mi familia y a mí este taller nos acercó para convivir, visitar, conocer un poco de la cultura y sus habitantes de algunos sitios hermosos de nuestro Estado, capturando en una imagen la esencia de un momento genuino y cargado de emoción, de un lugar e incluso de una persona.

Desde un enfoque pedagógico observé que la fotografía es una disciplina que se relaciona con otras áreas del conocimiento de manera interdisciplinaria. Por ejemplo: arte, estética, historia, matemáticas, ciencia, tecnología, literatura, narrativa, sociología y antropología. Su versatilidad la convierte en una herramienta poderosa para explorar y comprender el mundo que nos rodea desde múltiples perspectivas.

Las imágenes que presento son de algunos lugares característicos de San Luis Potosí entre los cuales resaltan: sembradíos de flores para

¹ Egresada de la Licenciatura en Pedagogía de la UPN-241.

Día de Muertos, Rancho las Moras, Cortina y vista de Presa San José, Plaza Principal de Cerro de San Pedro, paisaje y habitante de Mexquitic de Carmona, Arquitectura y Estatua de Bronce del Centro Histórico, entre otras.



Foto: Inocencia terrenal; Sembradíos de Flor, "Rancho las Moras"
Autora: Ana Hernández
Año: 2023

La Revista *Educación y Sociedad*
Es una publicación de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 241.

Terminó de editarse en el mes de julio
del año 2024 en la ciudad de San Luis Potosí, S.L.P., México.

La corrección y cuidado de la edición estuvo a cargo de:
Norma Ramos Escobar
María Cristina Amaro Amaro

El diseño y formación electrónica:
Eduardo Martín Medina Gómez

Las opiniones expresadas por los autores y autoras
no necesariamente reflejan la postura de la
editora ni de la
Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 241.

Contacto: revistaupn241@upnslp.edu.mx



Educación *y* sociedad

Revista Educación y Sociedad
Italia No. 903, Fracc. Providencia
San Luis Potosí, S.L.P., C.P. 78390
revistaupn241@upnslp.edu.mx

