

Educación y sociedad

Órgano de Difusión de la
Universidad Pedagógica Nacional
Unidad 241 San Luis Potosí, S.L.P.
Época 5. Año 34. No. 20.
Enero-Junio 2023
Publicación Semestral



SEGE

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN
DE GOBIERNO DEL ESTADO



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.
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

Juan Antonio Alvarado Martínez

Director 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

Norma Alicia Arriaga Santos

Coordinadora de Difusión y Extensión

Consejo Editorial

Rafael Benjamín Culebro Tello

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

Editora

Norma Ramos Escobar

Secretaria técnico

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 internos para este número

Claudia Carolina García Gaitán

Aleyda Yamilet Fandiño Ojeda

Karla Irene Martínez Méndez

Lorena Flores López

María Cristina Amaro Amaro

Norma Ramos Escobar

María Claudia Vega Martínez

César Enrique Villanueva Coronado

Norma Alicia Arriaga Santos

Pastor Hernández Madrigal

Jorge de la Vega Carregha

Ángel Fernando Chávez Torres

Luis Roberto Martínez Guevara

José Armando Almendárez Robledo

Francisco Hernández Ortiz

Dictaminadores externos

Cristina Yazmín López Vázquez

Luis Manuel Aguayo Rendón

Blanca Nelly Vázquez Martínez

Francisco García Mikel

Blanca Susana Vega Martínez

Juan Manuel Guel Rodríguez

René Medina Esquivel

José Simón Sánchez Hernández



Fotografía de portada Profesor José Tiberio.
Charcas, San Luis Potosí, 1958
Mariana Guadalupe Correa Cortés

Contenido

Presentación	6
Editorial	7

Hermeneutas

Diagnóstico de la expresión oral en primer grado de primaria en un contexto rural pospandemia	10
Laura Ivette Ortiz Zavedra	
Juan David González Fraga	

Teorética

Puntos de encuentro y desencuentro teórico-metodológico entre la TAD y la TSD.....	20
Gloria Castillo Jiménez	
Andrés Vazquez Faustino	

La perspectiva de género: puntos de partida para contribuir a su reflexión en los sistemas educativos	28
Norma Ramos Escobar	

Didaktiké

Experiencia de implementación de estrategia para formar a los estudiantes de licenciatura en pedagogía en la producción de contenidos de comunicación educativa.....	39
Jorge de la Vega Carregha	

Biblios

Reseña “Las diferencias en Educación. Investigar, narrar y conversar en América Latina”	51
María Cristina Amaro Amaro	

Poiésis

Maestro por primera vez	54
José Alfredo Segura Solórzano	
El abuelo	59
Laura Elena Rodríguez Morán	
De ellos aprendí.....	61
Erika Susana Rangel Marínez	
Un estudiante cuenta	63
María Fernanda Proa Coronado	

Lithos

Rincones de México.....	66
Norma Edith González Rodríguez	

Presentación

Es una nueva época para nuestra Revista “Educación y Sociedad”, ya que se integra a la era digital en el marco de las tecnologías de la información y comunicación y los tiempos que demandan canales más dinámicos para la difusión del conocimiento. Desde sus inicios, en 1989, haciendo un recorrido evolutivo, la revista inició en un formato de mimeógrafo, posteriormente fotocopiado e impreso; hoy transita a esta nueva versión digital.

Este formato respeta las secciones originales desde su creación, lo que permitirá a docentes, alumnos, investigadores, académicos y público en general compartir sus producciones académicas y/o artísticas, además de tener acceso gratuito a sus contenidos. El lector encontrará en este número investigaciones y artículos sobre diferentes temas educativos y sus contextos para continuar el debate académico, interrumpido durante dos años por la pandemia Covid19.

Esta administración retoma, con un renovado impulso y acompañado de la comunidad universitaria, el compromiso de producir y difundir la revista de forma semestral, así como mantener el acceso público a nuevos contenidos y conocimientos científicos, humanísticos, socioculturales y estéticos.

¡Muchas Gracias a todas y todos los que hacen posible este trabajo!

Lic. Pastor Hernández Madrigal

Director

Editorial

La educación, como la conocimos antes del marzo de 2020, no volverá a ser la misma, esta apreciación que tenemos los que somos docentes (y alumnos) ha recorrido las últimas conversaciones que se dan tanto en espacios académicos como en conversaciones informales entre los actores de la escuela. Sin duda la pandemia COVID-19 nos marcó y marcará en varios aspectos de nuestra vida, dejando firmes huellas en la forma en que se trabajaba en la escuela. Estamos viviendo los resabios de la pandemia, la “pospandemia”, una forma de expresar que estamos en las reminiscencias que dejó la emergencia sanitaria que nos recluyó por más de un año en nuestros hogares y que nos hizo llevar el mundo escolar a la casa.

Los efectos de la pandemia se respiran hondo tanto en la nueva era de nuestra revista como en algunos de los artículos que se suman a este número de Educación y Sociedad. Esta nueva entrega transita a su versión digital; desde sus inicios, en 1989, se imprimió y distribuyó entre académicos y estudiantes de esta casa de estudios, con poco impacto fuera de la Unidad 241 de UPN. La emergencia de los tiempos en los que vivimos nos impulsan a llegar a más espacios a través de Internet, de las nuevas plataformas y bases de datos digitales, que encuentran buena respuesta y distribución a través del ciberespacio. Queremos llegar a más lectores e impulsar la distribución y democratización del conocimiento compartiendo las producciones escritas en esta casa de estudios, así como de autores de diferentes instituciones educativas del estado de San Luis Potosí. Esperamos buena respuesta y acogida en su versión digital.

En este número se podrá encontrar un diagnóstico educativo y un poema que tienen como marco los efectos de la pandemia en las escuelas, los estudiantes y los maestros. El artículo, de Laura Ortiz y David González, que abre este número, muestra un ejemplo del panorama que presentan las escuelas de educación básica respecto a la expresión oral, no resulta extraño que en un mundo en el que la socialización se

trastocó y nos colocaron en pantallas para interactuar, los estudiantes de educación inicial, preescolar y primaria poco lograron consolidar el acto comunicativo, lo que ahora observamos son los efectos de una habilidad que no se desarrolló con éxito y que se documenta en este diagnóstico. De una forma poética, cerramos este número con la contribución de Fernanda Proa, que describe las difíciles situaciones de los alumnos durante la pandemia; el encierro, el tedio, el esfuerzo, pero, también, los deseos de volver a la presencialidad.

Se presentan dos textos teóricos que enriquecen el debate educativo, uno en torno a la Teoría Antropológica de lo Didáctico (TAD) y la Teoría de las Situaciones Didácticas (TSD) y sus contribuciones a los procesos de enseñanza y aprendizaje de las matemáticas que escribieron Gloria Castillo y Andrés Vázquez. Una segunda contribución teórica es el ensayo sobre la Perspectiva de Género en la Educación que presenta Norma Ramos, haciendo un recorrido de cómo nace teóricamente esta perspectiva y cómo debería abordarse en la educación. Ambos textos presentan una sucinta bibliografía para introducirse por cuenta propia en dichos temas.

En la sección Didaktiké, Jorge de la Vega, presenta un ejercicio que trabajó con sus estudiantes de Pedagogía, en él nos detalla la forma de trabajo, contenidos, habilidades y productos que sus estudiantes lograron concretar para producir textos escritos y audiovisuales de comunicación educativa utilizando los recursos digitales.

En la sección de Poiésis podrán encontrar una narrativa de José Alfredo Segura que con atinada prosa nos lleva de la mano a través de su experiencia como maestro novel. Laura Rodríguez escribe sobre su abuelo como un legado a los maestros de antaño; los maestros rurales de la posrevolución. Por su parte Erika Rangel nos ofrece una poética biográfica sobre lo que ha aprendido de sus estudiantes y su papel como maestra.

La sección Biblios se nutre de una contribución de Cristina Amaro, que hace una reseña sólida y puntual sobre un texto muy amplio que compila investigaciones que reflexionan sobre el concepto de la diferencia en los espacios educativos.

Cierra este número una contribución gráfica de la lente de Norma González, que nos invitan a apreciar la belleza del paisaje de nuestro México. En el texto que acompaña las imágenes, nos recuerda que es bueno salir de la rutina “...y nuevamente regresar al trabajo sin presiones, recargados de energía positiva, para comenzar a iluminar las aulas”.

Esperamos y confiamos que este nuevo número tendrá muy buena recepción, que se compartirá en el amplio mundo digital y nos permitirá dialogar más allá de nuestras fronteras.

Norma Ramos Escobar
Editora
San Luis Potosí, SLP, mayo de 2023



Foto: Muñeca Lele, Peña de Bernal, Qro.
Autora: Norma González

Diagnóstico de la expresión oral en primer grado de primaria en un contexto rural pospandemia

Laura Ivette Ortiz Saavedra¹
Maestría en Educación Básica en la UPN-241
lauraortiz031@gmail.com

Juan David González Fraga²
ENESMAPO
gonzalez.juan@upnslp.edu.mx

Introducción

El primer trimestre del año 2020 estuvo signado por el impacto de la pandemia por COVID-19, que trajo como consecuencia la interrupción de clases presenciales en todo el Sistema Educativo Mexicano. Una situación que se definió como temporal y que conforme avanzó el tiempo se generaron estrategias diversas para poder atender a distancia la escolarización de niñas, niños y adolescentes -en adelante NNA-.

En el caso de México, la Secretaría de Educación Pública implementó el Programa de televisión abierta “Aprende en Casa”, mediante el cual, los NNA podían desde su hogar en horarios predefinidos, revisar temáticas relacionadas a los planes y programas de estudio a través no sólo de la televisión, sino de internet o radio para complementarse con ejercicios de los Libros de Texto Gratuitos y actividades que los propios docentes implementaran de manera institucional y con las madres y padres de familia.

Dos años después, se regresó a las aulas de manera híbrida y/o presencial dependiendo de las indicaciones generadas por los Servicios de Salud y la propia Secretaría de Educación Pública. De esta manera, a inicios del ciclo escolar 2022-2023 los NNA se incorporaron a las escuelas de educación básica para garantizar su derecho a la educación.

¹ Cursa el sexto trimestre de la Maestría en Educación Básica en la UPN-241. Docente de Educación Primaria. ORCID: 0009-0005-9625-5220.

² Doctor en Desarrollo Educativo con énfasis en Formación de Profesores. Profesor de Tiempo Completo en la Escuela Normal de Estudios Superiores del Magisterio Potosino (ENESMAPO). Miembro de la Red Temática de Investigación de la Educación Rural y de la Red Iberoamericana de Educación en Territorios Rurales. ORCID: 0000-0003-2500-3681.

De ahí que, en un contexto de postpandemia se han identificado diversas problemáticas derivadas del confinamiento y distanciamiento que, al no estar presente la socialización como parte fundamental del desarrollo de los NNA, han traído como consecuencia el rezago académico.

En lo que corresponde a los contextos rurales, se puede decir que aumentó la brecha potencial de aprendizajes de NNA al contar con menos oportunidades de acceso a los medios de comunicación, aunado a las prácticas sociales del lenguaje y la expresión oral sobre todo en niñas y niños de preescolar y primaria.

Como lo señala Walter (2010) la expresión oral es el conjunto de técnicas que determinan las pautas generales que deben seguirse para comunicarse oralmente con efectividad y que en tiempo de pandemia se vieron reducidas por el aislamiento y distanciamiento social.

En este sentido, el presente texto muestra los resultados del diagnóstico sociopedagógico (Iglesias, 2006; Ferreira, 2007; Soto, 2010) realizado al grupo de primer grado de la Escuela Primaria “Miguel Hidalgo” localizada en la Comunidad “El Cerrito” del municipio de Santa María del Río, San Luis Potosí, con el objetivo de identificar los factores que dificultan el desarrollo de la expresión oral en los alumnos de primer grado y con ello proponer alternativas didácticas para favorecer su proceso.

Para recopilar la información, se aplicó la técnica de entrevista a dieciocho madres de familia, la observación participativa al grupo de niñas y niños de primer grado y la encuesta a los docentes de la escuela primaria; concretamente se delimitaron tres temáticas: prácticas de oralidad en casa y comunidad, prácticas de oralidad en la escuela y prácticas de oralidad en el aula.

La expresión oral en el contexto rural

Desde una dimensión geográfica, lo rural alude al territorio, según el sociólogo francés Kayser (1990) existe un modo particular de la vida social y utilización del espacio, caracterizado por una densidad relati-

vamente baja de habitantes y construcciones, por lo que predominan los paisajes vegetales. Además, el uso del suelo de manera económica con predominio de la agricultura y por un modo de vida de los habitantes marcado por su pertenencia a colectividades con estrecho conocimiento personal y fuertes lazos sociales muy relacionados con la cultura campesina.

En el caso de la comunidad “El Cerrito”, se ubica a 9km de la cabecera municipal de Santa María del Río y 47km de la capital del estado. Se encuentra a pie de carretera, es de fácil acceso, cuenta con 629 habitantes según datos del H. Ayuntamiento de Santa María del Río (2018).

Su principal actividad económica es el comercio, los pobladores trabajan en tiendas de abarrotes y fondas de comida, ya que es lugar de descanso de transportes de carga debido a que se ubican en la carretera que se dirige a la Ciudad de México, por lo que, hay una gran afluencia de vehículos y tráileres que transportan mercancías a distintas partes del país; también se pueden encontrar negocios que brindan apoyo mecánico.

Además, se mantiene la actividad agropecuaria, se crían animales como cerdos, borregos y caballos. Se cultiva tomate, pepino, elote, chile, calabaza y frijol. El Gobierno del Estado otorga apoyos para los proyectos de agricultura a las comunidades cercanas, es el caso de “Cañada de Yáñez” que se encuentra a 19km de la cabecera municipal; en dicha localidad se encuentran varios invernaderos que cultivan diversidad de hortalizas y los pobladores de la región consiguen empleos que apoyan a la economía local o al autoconsumo.

Las costumbres en la localidad se arraigan al catolicismo, hacen su fiesta patronal en honor a Cristo Rey en el mes de noviembre, para esta festividad se realiza una misa, una kermese, la quema de toritos (un armazón de madera o de alambre en forma de torito cubierta de pirotecnia) y un baile grupero al final de la celebración. Gustan de divertirse de forma familiar en eventos como jaripeos, bailes norteros o de banda. Suelen ser creativos para realizar eventos, son participativos y en medida de su posibilidad les gusta invertir en materiales e

insumos necesarios para sus festividades, ya sean culturales, religiosas o educativas.

Si bien, se puede identificar como una problemática el contexto rural en el desarrollo de la expresión oral, las formas de comunicación verbal son mayoritarias, comparadas con la comunicación escrita. Los habitantes de esta comunidad rural suelen centrar sus prácticas de lenguaje y comunicación con familias vecinas por lo que, el intercambio comunicativo es poco enriquecedor propiciando inseguridades a su salida o visita de nuevos lugares.

Al respecto Cassani (1994) refiere que el aprender la lengua significa aprender a usarla, a comunicarse o mejorar esa comunicación en situaciones más complejas por lo cual, es importante que, en casa las niñas y niños cuenten con la oportunidad de dialogar, que se les permita hablar sobre sus necesidades o anécdotas de su cotidianidad de forma espontánea, ya que, en los lugares donde se sienten seguros, suelen ser comunicativos y extrovertidos, sin embargo, cuando están en lugares o personas desconocidas, suelen ser introvertidos, comentan poco sobre las actividades realizadas, incluso emiten sus ideas en voz baja.

Dichas aseveraciones se comentaron durante la entrevista que se realizó a las madres de familia del grupo, con objetivo de identificar hábitos de conversación en casa y con las personas que están involucrados en la expresión oral de los alumnos. Las madres de familia admiten que, durante el confinamiento, al estar todo el tiempo en casa, se les consintió por sus edades (de 3 a 5 años), por lo que, les permitieron que su lenguaje aún fuera poco claro y con frases simples para comodidad de la familia. Como resultado de la poca socialización, al no asistir de manera presencial al preescolar, algunos de estos niños tienen dificultad para emitir fonemas como r/t/b y la repetición de palabras o diálogos completos para confirmar sus ideas al receptor, lo que conlleva a conversaciones inteligibles durante la participación en clase.

El papel del docente y la importancia del diagnóstico

Como mencionamos anteriormente, las niñas y niños del contexto rural suelen ser introvertidos sobre todo cuando hay personas externas a su lugar de origen, por lo que su proceso de adaptación suele darse poco a poco según la confianza que van teniendo, o bien prefieren solo desenvolverse con personas de su misma familia y algunos vecinos cercanos.

Con lo anterior, es importante el trabajo de la expresión oral en casa y en las actividades áulicas, para atender una necesidad comunicativa que exige no solo el poder hablar con quien está alrededor sino dar a conocer su punto de vista, realizar comentarios reflexivos, emitir sus necesidades y fundamentar o debatir cualquier opinión en la escuela, con los profesores o dentro la sociedad en que esté inmerso.

El papel del docente es fundamental para que las relaciones interpersonales y la expresión oral, entre muchas otras áreas de conocimiento son importantes de tratar para que el estudiantado se comunique de forma pertinente con cualquier persona y en diferentes circunstancias de forma reflexiva y cognitiva, en la que se expresen, intercambien y defiendan sus ideas, mantengan relaciones interpersonales, participen en la construcción de conocimiento y reflexionen sobre el proceso discursivo (SEP, 2017a). Es así que, la práctica educativa adquiere relevancia para propiciar la interacción social y familiar indispensable para el desarrollo de la habilidad comunicativa.

En este sentido, la importancia del diagnóstico sociopedagógico parte del reconocimiento del contexto donde se desenvuelven las niñas y los niños, pero, además, la capacidad para relacionarse en su familia y en la propia escuela. Reconocer que el grupo de primer grado cursó su preescolar en los tiempos de pandemia es importante, ya que no fue posible desarrollar las habilidades sobre todo de socialización con otras niñas y niños, lo cual implica para el docente reflexionar sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje que contribuyen al logro de los propósitos de la educación en una situación emergente.

La preparación académica de calidad con equidad, donde los apren-

dizajes y la formación del alumnado estén al centro de todos los esfuerzos educativos permitirá que las niñas y niños “aprendan a aprender” y que las habilidades que adquieran, las utilicen para toda la vida (SEP, 2017a). La educación es un tema que compete a todos, se debe generar un compromiso con todos los estudiantes para favorecer a sus necesidades sin importar la lejanía de las comunidades.

Las prácticas de oralidad en la escuela y grupo

El trabajo pedagógico durante la pandemia se realizó a distancia, y de regreso a la presencialidad se detectaron diversas problemáticas de comunicación en forma oral, puesto que, fue complejo el intercambio de comentarios personales y académicos, el alumnado se mostró introvertido, apenado, poco participativo y sin entusiasmo, además de no permitir el contacto visual durante una conversación (volteaban la mirada) al refugiarse en el cubrebocas para evitar ser observados en cualquier actividad. Según la encuesta realizada a los docentes, “fue un proceso complejo, recuperar la confianza y la apertura a diálogos que aportaran y beneficiaran a su desarrollo académico” (Informante 1, 2022).

El profesorado coincide en que es necesario diseñar actividades que propicien oportunidades para el desarrollo de la expresión oral en los alumnos, ya que, esta habilidad es la base para que se comuniquen eficientemente entre pares, lograr manifestar sus emociones, hablar sobre sus necesidades, compartir sus aprendizajes, contribuye a reforzar su seguridad personal y se refleja en la comunicación no solo con las personas que lo rodean sino con aquellas con las que coincida fuera de su comunidad.

Con el propósito de identificar las habilidades de expresión oral de las niñas y niños de primer grado al describir las características físicas de animales domésticos, se realizó observación participativa que de acuerdo con Anguera (2001), esta técnica proporciona resultados significativos del sujeto al registrar, codificar y analizar la realidad conductual.

Se puede identificar que después de tres meses de trabajo en la escuela, los alumnos participan activamente durante una conversación, aunque los diálogos siguen siendo breves al comunicar una idea; dos niños suelen divagar sobre la conversación, se muestran distraídos y con cansancio durante las actividades. Les gusta conversar sobre su estado de ánimo, pero se limitan a mencionar una emoción como alegría, tristeza, enojo y pocas veces describen el sentimiento que están experimentando.

Durante la actividad lograron realizar descripciones sencillas sobre los animales domésticos según sus aprendizajes previos (pueden mejorar sus descripciones), a excepción de los alumnos que suelen estar distraídos y se pierden en la interacción comunicativa. Todos tienen claro qué es un animal doméstico, sus características, su alimentación, hablan sobre aquellos que habitan en sus hogares y los cuidados específicos que les ofrecen.

De los 19 alumnos que conforman el grupo, 14 alumnos tienen un lenguaje claro y coherente, logran describir un objeto (con poco vocabulario) y conversan sobre alguna situación de su interés, solamente 2 alumnos carecen de claridad y de coherencia durante sus diálogos, suelen divagar o hablar de situaciones ajenas al tema visto o sonríen como señal de respuesta; 5 alumnos muestran dificultad en la pronunciación de fonemas como r/d/s, aún no articulan correctamente palabras (dislalia) que impiden la claridad en sus conversaciones y en ocasiones las palabras o frases suenan inteligibles para sus receptores, lo que requiere de la repetición del diálogo para comprender la idea que quieren expresar.

En síntesis, se puede decir que las prácticas de oralidad en la escuela y grupo se favorecen con actividades que les permiten conversar de forma espontánea, mediante la descripción de objetos, personas o animales, utilizando temas de interés del alumnado para que sientan cómodos y seguros al expresar oralmente sus ideas y conocimientos. El profesorado ha llegado a la reflexión sobre la necesidad comunicativa de las niñas y niños, ya que, beneficia en la adquisición de nuevos aprendizajes, permite la socialización entre pares y las personas con

las que convive, al expresar sus ideas y sentimientos, además de propiciar la seguridad de hablar en público en cualquier actividad personal o pedagógica.

Contexto susceptible de transformación

Con base en la información recopilada, se puede decir que hay una necesidad que conlleva a dirigir la atención hacia el desarrollo de la expresión oral, que se ha descuidado por motivos del confinamiento por la reciente pandemia por COVID-19 y que detona en problemas de comunicación con sus pares y docentes y por ende en la adquisición de aprendizajes, aunado a la participación de los docentes de la escuela para transformar sus estrategias en proyectos que beneficien al alumnado y su comunidad.

El impacto del confinamiento sobre las actividades áulicas trajo un atraso académico, comunicativo y emocional que requiere de atención certera para la adquisición de una educación integral y de calidad. Las relaciones interpersonales quedaron fracturadas por dos años, el distanciamiento social provocó la falta de comunicación entre personas y se rompieron lazos afectuosos que hoy en día cuesta volver a unir. Es notorio que los estudiantes marcan su propio límite para evitar la socialización y por ende el desarrollo de la expresión oral no se desarrolló por la falta de acercamiento físico. Es importante volver a unir esos lazos que separó la pandemia y es por ello que docentes, alumnos, padres de familia y la comunidad educativa en general necesitan trabajar en unión para desarrollar un plan para mejorar los embates de la educación actual.

El compromiso del docente es fundamental para realizar mejoras en su entorno. Un profesor comprometido, habrá de prepararse y buscar alternativas para su contexto problematizador. Es importante tomar en cuenta las características del alumnado, sus gustos, sus necesidades, las herramientas de utilidad, la concientización y el apoyo de los padres de familia y el gusto por apoyar para lograr resultados que beneficien a toda una comunidad.

Reflexiones finales

A manera de cierre, el diagnóstico sociopedagógico permitió reconocer una problemática vigente, el desarrollo de la expresión oral en alumnos de 1º de primaria en un contexto rural, a raíz de la Pandemia por COVID-19. Con el regreso a la nueva normalidad y a partir de las características en las que está inmerso este grupo, es necesario que, a través de las prácticas sociales, se busquen estrategias pertinentes para propiciar la oralidad en el alumnado en los siguientes meses del ciclo escolar 2022-2023.

En este sentido, el plan y programa vigente Secretaría de Educación Pública (2017a) tiene como propósito continuar desarrollando la capacidad de expresarse oralmente para que, reflexionen en el sistema lingüístico, manifiesten ampliamente su punto de vista y debatan de forma crítica en conversaciones de su vida diaria, establezcan relaciones interpersonales y participen en la construcción de conocimientos. Es por ello que, la escuela representa una oportunidad para continuar trabajando y cimentando la expresión oral, propiciando actividades en las que exprese con eficacia sus ideas, adquiera mayor vocabulario, ordenen sus ideas para que su interlocutor lo entienda y mediante prácticas culturales y sociales se propicie un ambiente de confianza y de mayor apertura a los aprendizajes.

Por consiguiente, se llegó a la reflexión que después de la pandemia por COVID-19 las niñas y los niños obtuvieron pocas oportunidades de socialización debido al confinamiento a lo largo de dos años, aunado al contexto rural que limita la comunicación entre sus habitantes, por lo tanto, en el contexto escolar, es necesario integrar estrategias pedagógicas y lúdicas que permitan el desarrollo de prácticas comunicativas entre el alumnado, que no solamente lo favorezcan en el ámbito educativo, sino que, permita a los estudiantes el desarrollo de la expresión oral en cualquier ámbito donde requiera integrarse y lo realice con seguridad de poder transmitir un mensaje claro y coherente a su interlocutor.

Fuentes consultadas

- Anguera, M. (2003). *La observación*. En C. Moreno Rosset (Ed.), *Evaluación psicológica. Concepto, proceso y aplicación en las áreas del desarrollo y de la inteligencia* (pp. 271-308). Sanz y Torres.
- Cassany, D. (1994). *Enseñar Lengua*. Editorial Graó.
- Ferreira, H. y Pedroza, G. (2007). *Teorías y enfoques socioeducativos del aprendizaje*. Noveduc.
- H. Ayuntamiento de Santa María del Río (2015-2018). Santa María del Río.
- Kayser, B. (1990). *La renaissance rurale, sociologie de campagnes du monde occidental*. Armand Colin.
- Martínez, A. (2015). *La expresión oral en los cuentos*. Universidad César Vallejo. Perú.
- Secretaría de Educación Pública (2017a). *Aprendizajes Clave para la Educación Integral, Educación preescolar*.
- Secretaría de Educación Pública (2017). *Aprendizajes Clave para la Educación Integral, Educación primaria*.
- Soto, R. (2010). *Educación especial. Aportaciones de la neuropsicología*. Universidad Pedagógica Nacional.



Foto: Cangrejo, Playa de Huatulco, Oax.
Autora: Norma González

Puntos de encuentro y desencuentro teórico-metodológico entre la TAD y la TSD

Gloria Castillo Jiménez¹
Universidad Pedagógica Nacional Unidad 242
gloriacastillo64@hotmail.com

Andrés Vázquez Faustino²
Universidad Pedagógica Nacional Unidad 241
vazquez.andres@upnslp.edu.mx

Introducción

La enseñanza de las matemáticas siempre ha despertado la necesidad de contemplar y desarrollar un campo de investigación para la construcción de conocimiento sobre la cuestión de cómo mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje de las matemáticas, esto resurgió desde distintas perspectivas y temáticas, las cuales sirvieron como campo de cultivo para el desarrollo de diversos enfoques teóricos. Entre estas miradas han destacado desde la escuela francesa, la Teoría Antropológica de lo Didáctico (TAD) de Yves Chevallard (1991) y la Teoría de las Situaciones Didácticas (TSD) de Brousseau (1997). Las dos perspectivas se aprecian diferentes, no obstante, ambas ofrecen un punto de vista siempre actualizado. En este ensayo se pretende mostrar un bosquejo de estos encuentros y desencuentros.

Desarrollo

Comenzamos diciendo que, por su corte antropológico, la TAD considera que la actividad matemática es el resultado de la cultura y de la necesidad de responder cuestiones valiosas, validadas y aceptadas por la sociedad en la cual se producen y se dan respuesta a los cuestionamientos. La TAD se basa en el paradigma de cuestionamiento del mundo, y se contrapone al Paradigma “Visita de las Obras” (PVO)

¹ Maestría en Educación. ORCID: 0009-0000-7508-3777

² Doctorado en Educación. ORCID: 0000-0001-8616-8741

que tiene elementos de la enseñanza tradicional, en el cual se presentan los conocimientos como obras de museo, donde se contemplan sin poder tocarlas, no hay interacción, se pueden reproducir, pero no se pueden modificar, el saber es presentado segmentado y parcializado, el saber se presenta como algo incuestionable. Cuando esto sucede, Otero (2020) comenta que se produce el fenómeno de la pérdida de sentido de las cuestiones matemáticas, es decir se olvidan las preguntas como origen del saber.

En contraparte surge el paradigma didáctico de la investigación y del cuestionamiento del mundo (PICM), que tiene como base dos fundamentos, no se estudian conceptos, sino cuestiones, aquí los alumnos junto con el profesor aportan repuestas. El PICM se basa en cuatro conceptos: el de la indagación, el ser herbartiano, el procognitivo y el exotérico. Este nuevo paradigma surge al cuestionar el PVO, en el cual Chevallard cuestiona la trituración del saber y el esoterismo que concede el saber solo para algunos hombres ilustres que fueron los autores de estos sistemas del saber, el saber, dice este autor, se muestra como un valor por sí mismo, que el alumno debe admirar y disfrutar, aunque no tenga conciencia sobre su razón de ser.

En palabras de Aguayo (2021), Shulman afirma que las verdaderas matemáticas no están en el aula, para este autor, lo que verdaderamente está es un saber modificado, transformado para poderse llevar al aula, el saber sufre una transposición didáctica. Para Shulman (1986) transmitir conocimientos sobre cierto tema, habrá que recorrer un camino que pasa por diversas instituciones: sociedad, escuela, pedagogías, disciplinas, áreas, sectores, temas y cuestiones, de tal suerte que en cada eslabón sufre modificaciones y restricciones sobre lo que se enseñará en el aula. Brousseau (2007), desde la TSD propone que la enseñanza de las matemáticas es un proceso centrado en la producción de conocimiento desde el ámbito escolar. El autor basa la propuesta desde la epistemología genética de Piaget, donde el alumno va construyendo su conocimiento a partir de resolver problemas.

Para Chevallard (1998) el saber en su estado inicial no puede ser enseñado en el aula, para ello tiene que sufrir transformaciones, ade-

cuaciones que hagan que el saber pueda ser enseñado, para este autor el concepto de transposición didáctica es:

Un contenido de saber que ha sido designado como saber a enseñar, sufre a partir de entonces un conjunto de transformaciones adaptativas que van a hacerlo apto para ocupar un lugar entre los objetos de enseñanza. El “trabajo” que transforma de un objeto de saber a enseñar en un objeto de enseñanza, es denominado la transposición didáctica (p. 45).

Para Brousseau la concepción constructivista lo lleva a la producción de conocimiento como resultado de la adaptación a la realidad con la que interactúa, para esto, propone que es posible construir una situación en la que se determina la estrategia adecuada para aprender matemáticas como un producto de la cultura. A partir de esta situación, la construcción de conocimientos matemáticos se da con una interacción entre la problemática que establece el alumno y la interacción de éste con el docente. A este proceso con intencionalidad didáctica se le otorga un medio en el que se desarrolla la interacción con el alumno, constituyendo lo que se conoce como situación a-didáctica.

Las interacciones entre docente y alumno con el medio se trabajan a través de la noción de contrato didáctico, consistente en la interpretación de las intenciones explícitas e implícitas de cada uno de los actores. Desde esta perspectiva Brousseau argumenta que las interacciones sociales son requisito indispensable para establecer las situaciones didácticas como un sistema. Así, la conjunción problema - interacción, determina la intencionalidad didáctica de la situación. El alumno, como lo señala Brousseau, requiere que el docente ajuste para fines didácticos la situación a-didáctica, para que esté a su alcance y tome sentido, considerando la interacción entre el alumno, el medio y el docente con el problema. Siendo una actividad de devolución donde el docente le trata de comunicar al alumno el problema y que éste acepte la responsabilidad de resolverlo. Contribuyendo con el rol docente de sistematizar los resultados del alumno para considerarlos oficialmente aceptables y que el alumno los considere objeto

de la enseñanza. Esto, constituyendo una norma que va a depender de cada individuo en su atribución de significados más acordes a la sociedad que a la escolaridad, más en relación a un trabajo de grupo que individual.

Por su parte, la TAD describe una situación diferente a partir de organizaciones o praxeologías una actividad matemática y el saber que ella produce. Su principio fundamental es que toda actividad humana regularmente hecha puede describirse con un modelo único a través de praxeologías (Chevallard, 1999). Una organización matemática (OM) o praxeología se constituye por: tipos de problemas; técnicas que permiten resolver los problemas; tecnologías o discursos que explican y justifican las técnicas; y una teoría que explica y justifica los discursos tecnológicos. Los dos primeros constituyen el saber hacer, y los dos últimos conforman el “saber” matemático.

Sin embargo, en todo trabajo matemático, se conjugan dos aspectos: el proceso de construcción matemática, es decir el proceso de estudio (la praxeología didáctica); y el producto de esa construcción, la praxeología matemática, para Bosch, et al (2006) “...no hay organización matemática sin un proceso de estudio que la engendre, pero tampoco hay proceso de estudio sin una organización matemática en construcción” (p. 40).

Estos autores plantean 6 momentos que se vive en los procesos de construcción: 1) el momento del primer encuentro con las tareas, 2) el momento exploratorio con las tareas, 3) el momento del trabajo de la técnica (evolución de la técnica y construcción de nuevas, 4) el momento tecnológico-teórico (explica y justifica la técnica utilizada), 5) el momento de la institucionalización (delimita y precisa los elementos que componen la organización matemática que se construyó), y 6) el momento de la evaluación de la praxeología.

Se llama praxeología didáctica al proceso de estudio (proceso de construcción matemática), y se componen de: tareas didácticas problemáticas, técnicas didácticas para abordar estas tareas, y tecnologías y teorías didácticas que las expliquen y justifiquen. Cuando la didáctica se relaciona con el estudio o con la ayuda del estudio nace una

nueva concepción de la Didáctica de las matemáticas:

La didáctica de las matemáticas es la ciencia del estudio y de la ayuda al estudio de las matemáticas. Su objetivo es llegar a describir y caracterizar los procesos de estudio –o procesos didácticos- de cara a proponer explicaciones y respuestas sólidas a las dificultades con que se encuentran todos aquellos (alumnos, profesores, padres, profesionales, etc.) que se ven llevados a estudiar matemáticas o a ayudar a otros a estudiar matemáticas (Chevallard, Bosch y Gascón, 1997, p.60).

Por su parte, la TAD propone los recorridos de estudio e investigación (REI) como dispositivos didácticos que se presentan como alternativa ante la necesidad de un cambio de paradigma de enseñanza, recupera los planteamientos de Chevallard donde desde una visión de la TAD, vuelve la reflexión a los Paradigmas de Visita de la Obras (PVO) y Paradigma del Cuestionamiento del Mundo (PCM), el planteamiento central es abandonar la enseñanza en el cual se rinde culto al saber, a lo ya construido y aceptado socialmente, donde lo más importante es conocer, para transitar a un paradigma PCM, en el que se formulen preguntas para conocer el mundo, donde el profesor y alumno se hacen cuestionamientos para obtener respuestas (elemento de los REI, llamado razón de ser).

Los REI pretenden desarrollar secuencias de enseñanza y aprendizaje que puedan ser trabajadas en la institución escolar, de tal manera que la actividad de modelación se convierta en objeto evidente de la enseñanza y aprendizaje, a su vez un elemento esencial de la modelación matemática es la praxeología u organización matemática, la cual se compone de dos elementos: la praxis (la parte práctica) y el logos (razonamiento humano).

El modelo de los REI se articula en 6 etapas, Fonseca (2011):

1. El estudio de un problema didáctico-matemático al que tenemos que dar respuesta.
2. Una institución concreta en la cual se plantea el problema en cuestión
3. Contrato didáctico (CD), se distribuyen las responsabilidades en-

tre profesor-alumno-disciplina; este contrato rompe con el CD del paradigma PVO.

4. Razón de Ser: pone en el centro de la actividad matemática al Bloque tecnológico-teórico en el origen de la actividad matemática, y el bloque práctico-técnico son consideradas como actividades secundarias.
5. Cuestión Generatriz debe mantenerse a lo largo de todo el proceso de estudio, su elección está condicionada a las cuestiones problemáticas planteadas en la legitimidad funcional y deben representar un reto para el alumno.
6. Una Organización Matemática Local Relativamente Completa (OMLRC). Se genera todo el proceso de estudio y se da en dos partes:
 - a) El proceso de construcción de la OM y que se describe en momentos ;el momento del primer encuentro con las tareas, el momento exploratorio con las tareas, el momento del trabajo de la técnica (evolución de la técnica y construcción de nuevas, el momento tecnológico-teórico (explica y justifica la técnica utilizada), el momento de la institucionalización (delimita y precisa los elementos que componen la organización matemática que se construyó), y el momento de la evaluación de la praxeología.
 - b) Uso de las tecnologías de información y comunicación para facilitar y completar el proceso de estudio (pp. 106-107).

Conclusiones

Con la discusión anterior se puede decir que tanto la TAD como la TSD retoman situaciones sociales, culturales y didácticas, al poner el foco en la importancia de la situación de aprendizaje desde un contexto situado, considerando a la práctica docente como parte fundamental en el proceso de enseñanza y en la construcción de conocimiento matemático por parte de los estudiantes, quienes habilitan conocimientos previos y experiencias que afectan dicho aprendizaje.

Por otro lado, la TAD difiere de la TSD en el sentido de considerar

más al “saber sabio” y el proceso de enseñanza que, a la didáctica y el aprendizaje, esto, desde una perspectiva más enfocada en el aspecto socio cultural que en el ámbito del aula, donde el profesor juega un papel de mediador de las situaciones de aprendizaje, propio de la práctica docente, sin retomar a menudo la situación como un proceso reflexivo y crítico, sino más pragmático y empírico.

En conclusión, tanto la TAD como la TSD comparten puntos importantes como considerar la relación entre la teoría y la práctica, el contexto social y cultural, la cuestión de establecer la didáctica como un proceso complejo y no dado. Así mismo, las diferencias pueden ser varias como el enfoque teórico, el rol del docente y la forma de analizar la didáctica. Sin embargo, pueden ser complementarias en el sentido de caracterizar la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas desde diversos contextos, con enfoques reflexivos y críticos sobre la práctica docente.

Referencias

- Aguayo, L. M. (2021) Investigación y formación docente. Entre la profesionalización y una nueva pedagogía. III Coloquio de Investigación Educativa: El Profesor del Siglo XXI. Video. México.
- Bosch, M., García, F., Gascón, J. y Ruiz, L. (2006). La modelación matemática y el problema de la articulación de la matemática escolar. Una propuesta desde la teoría antropológica de lo didáctico. *Educación Matemáticas*, 18(2), 37-74.
- Brousseau, G. (1997). *Theory of Didactical Situations in Mathematics*. Kluwer Academic Publishers.
- Brousseau, G. (2007). *Iniciación al estudio de la teoría de las situaciones didácticas*. Buenos Aires.
- Chevallard, Y. (1991). *La transposición didáctica. Del saber sabio la saber enseñado*. Universidad Autónoma de Madrid.
- Chevallard, Y., M, Bosch y J. Gascón (1997) *Estudiar matemáticas. El eslabón perdido entre la enseñanza y el aprendizaje*. ICE/ Horsori.
- Chevallard, Y. (1999) *El análisis de las prácticas docentes en la teoría*

- antropológica de lo didáctico*. Universidad de Sevilla
- Fonseca, C. (2011) *Recorridos de Estudio e Investigación: una propuesta dentro de la Teoría Antropológica de lo Didáctico para la creación de secuencias de enseñanza y aprendizaje*. Universidad de Vigo.
- Otero, M. (2020). *La formación de profesores y los recorridos de estudio e investigación (REI): algunas reflexiones y resultados de investigación*. Videograbación., Buenos Aires, Argentina.
- Parra, V. y Otero, M. (2018). Antecedentes de los recorridos de estudio e investigación (REI): características y génesis. *Revista Electrónica de Investigación en Educación en Ciencias*, 13(2), 1-18.
- Romo, A. (2020) *Elementos, aportes y retos del enfoque antropológico a la didáctica de las matemáticas*. Video. CICATA.
- Shulman, L. (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth. *Teaching Educational Researcher* 15 (2), 4-14.



Foto: Cerro de San Pedro, S.L.P.
Autora: Norma González

La perspectiva de género: puntos de partida para contribuir a su reflexión en los sistemas educativos

Norma Ramos Escobar¹
Universidad Pedagógica Nacional Unidad 241
ramos.norma@upnslp.edu.mx

Introducción

Este ensayo parte de la premisa de que en la medida en que se coloquen los puntos esenciales para entender qué es la perspectiva de género se pueden hacer intervenciones guiadas para poder prevenir y resolver problemáticas que atañen a mujeres y hombres. Esta propuesta dialoga con la historia del origen de los estudios de género, pues consideramos que si reconocemos cómo se fueron dando los movimientos para el reconocimiento de los derechos de las mujeres podemos seguir generando cambios sustanciales para transformar las desigualdades entre hombres y mujeres y ofrecer herramientas para el cambio hacia mundos más incluyentes que no vulneren la vida de los sujetos. Como educadores no podemos soslayar nuestra responsabilidad en el tema, de hecho, hay dos referentes obligados que nos conducen a colocarnos los lentes de la perspectiva de género en nuestros espacios de trabajo:

1. El derecho al libre desarrollo de la personalidad, la facultad que cada individuo tiene para elegir autónomamente su forma de vivir. Este derecho garantiza a los sujetos plena independencia para escoger, por ejemplo, su profesión, estado civil, pasatiempos, apariencia física, estudios o actividad laboral y sólo está limitado por el respeto a los demás y el interés general. Este derecho está consagrado en la Declaración Universal de los Derechos Humanos en sus artículos 1, 22 y 26, éstos abordan, respectivamente, la igualdad y libertad humana; la satisfacción de los derechos económicos, sociales y culturales; y la educación como vía para el desarrollo de la

¹ Doctora en Humanidades por la Universidad Autónoma Metropolitana. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores Nivel 1, Perfil deseable PRODER, profesora-investigadora de la UPN-241. ORCID: 0000-0003-2218-3330.

personalidad humana (Hernández, 2018).

2. Uno de los siete ejes articuladores del Plan de Estudios 2022 de la Nueva Escuela Mexicana es la Igualdad de Género, en donde se “Reconocen que mujeres y hombres son personas que gozan de los mismos derechos, con capacidad de acción, autonomía, decisión para vivir una vida digna, libre de violencia y discriminación”. Se necesita abrir espacios de reflexión en las escuelas para que niñas, niños y adolescentes puedan comprender que la igualdad de género es una condición histórica, no un rasgo cultural de la sociedad, por lo que la violencia en contra de las mujeres se ejerce a partir de un conjunto de desigualdades sociales, económicas, étnicas, lingüísticas, territoriales que se basan en una inexistente desigualdad biológica (Secretaría de Educación Pública [SEP] 2022).

Sirva este escrito para apoyar en la reflexión a maestras y maestros sobre la forma en que surgen los estudios de género desde una perspectiva teórica e histórica. En este ensayo se entenderá la perspectiva de género como la mirada que:

Permite analizar y comprender las características que definen a las mujeres y a los hombres de manera específica, así como sus semejanzas y diferencias... analiza las posibilidades vitales de las mujeres y los hombres: el sentido de sus vidas, sus expectativas y oportunidades, las complejas y diversas relaciones sociales que se dan entre ambos géneros, así como los conflictos institucionales y cotidianos que deben enfrentar y las maneras que lo hacen (Lagarde, 1997, p. 15).

Si bien se ha pensado que somos seres eternos e inmutables, es preciso mirarnos como sujetos históricos, contruidos socialmente, productos del tipo de organización social de género de cada época (Lagarde, 1997). Es decir, la perspectiva de género como herramienta analítica nos permite observar a las mujeres y a los hombres más allá de un discurso biológico o “natural”, para cuestionar precisamente, la forma en que nos hemos visto a lo largo del tiempo.

I. Historiando los movimientos feministas y sus aportes para el surgimiento de los estudios de Género

La historia de las mujeres es diferente a los hitos históricos de la humanidad y, lo mismo, la historiografía que se elige para contar dichos acontecimientos, ambas (historia-acontecimiento e historia-escrita) han privilegiado una perspectiva masculina que favorece el protagonismo de los hombres como: militares, reyes, nobles, sacerdotes, trabajadores, burgueses... lo que las teóricas de género han llamado “historia androcéntrica”, como lo explica Nash (1984):

La ausencia, la invisibilidad de la mujer en los estudios históricos no se debe a una conspiración malvada de ciertos historiadores masculinos son al arraigo de una concepción androcéntrica de la historia. Esta propició que la historia haya sido considerada desde la óptica masculina, dentro de un sistema de valores masculinos que ha tomado ciertos acontecimientos, procesos y movimientos como dignos de un análisis histórico y que ha excluido o ignorado otros por entender que son accesorios o de nula incidencia histórica (p. 17).

De ahí, la urgencia y emergencia de conocer los hitos de la historia propia de las mujeres, no me detendré en la cada vez más basta línea historiográfica sobre la historia de las mujeres, si no en las luchas que llevaron a reconocer a las mujeres como sujetas de derechos, al menos para las mujeres occidentales, pues las teóricas de los nuevos feminismos descoloniales están trazando líneas para debatir cómo el colonialismo europeo impuso un sistema opresivo de género que minó/transformó las organizaciones sociales existentes, al tiempo que resaltan los propios escenarios de las mujeres no occidentales: las latinoamericanas, africanas, orientales; mujeres negras, amarillas, cafés (Gargallo, 2021, Mignolo, 2014, Lugones, 2014). Esta línea histórica de las luchas feministas que trazaré a continuación es pues de origen limitado, ya que se suscribe sólo a los movimientos de mujeres occidentales (mujeres blancas), reunidos y analizados por teóricas también de occidente.

La historia de los estudios de género se encuentra estrechamente vinculada al movimiento social de mujeres (Scott, 1996), más conocido como movimiento feminista. Las feministas comenzaron a utilizar el término “género” para referirse a la construcción social que determinaba “lo propio” para cada sexo-biológico. Pero llegar a tal afirmación o construcción epistémica por parte de las mujeres, hubo que iniciar por cuestionar el statu quo. Las historiadoras feministas occidentales Scott (2003) y Rowbotham (1997) en un intento de periodización, han situado diferentes momentos de las luchas feministas y se han identificado tres momentos que dieron sustento a lo discusión teórica de los sesenta y ochenta en los círculos académicos:

1) Los movimientos de las sufragistas

También llamadas las pioneras, por cuestionar el orden político al demandar derechos para las mujeres a votar y ser votadas. Las primeras luchas feministas se dieron en los países de habla inglesa: Inglaterra y Estados Unidos en las décadas de 1910 al 1940 (Rowbotham,1997). Estas mujeres tuvieron que enfrentar el acoso familiar y social por demandar derechos civiles para poder ser escuchadas y hacer valer su voz en la toma de decisiones públicas. De entrada, fueron descalificadas por su intento de subvertir y cuestionar el orden que históricamente las ha colocado en el espacio privado, el exigir participación política y además querer formar parte del espacio público (construido por y para los hombres); fueron tan subversivas sus proclamas que estas mujeres fueron encarceladas, desaparecidas, fustigadas por el orden patriarcal para desistir en su intento. No obstante, consiguieron el voto, como una “concesión” irremediable ante la ola de movimientos que se dieron, en diferentes países.

En México, la ola de los movimientos feministas tuvo su época de oro durante la Revolución y posterior a ella, encabezado principalmente por maestras, de ahí, que lo primero que demandaron fue educación. Posteriormente, defensa del divorcio, participación política y combate a ideas religiosas, tal como lo apunta la historiadora Graciela

Hierro (2002):

Un grupo importante de mujeres participó activamente en la Revolución de 1910. Asistieron al Primer Congreso Feminista de Yucatán en 1916: apoyan el constitucionalismo de 1917. La acción política y las ideas de estas mujeres se hacen sentir en la realidad mexicana; aparecen publicaciones feministas fundadas por ellas. Se comienzan a definir tesis revolucionarias sobre la condición femenina. En éstas se hace la defensa del divorcio, se pide una educación igualitaria, se reclama libertad frente a la religiosidad opresiva imperante, se crítica la prostitución y se busca la participación política (p. 72). Las feministas mexicanas tuvieron un importante papel como intelectuales revolucionarias que exigían mayor participación política, el caso de Hermila Galindo fue fundamental, en 1916 presentó: [...] la demanda del sufragio femenino ante el Congreso Constituyente, que no fue prácticamente discutido, negándose el voto a las mujeres, bajo el argumento de su supuesta incapacidad, su falta de preparación, el ser fácilmente influenciables por el clero, etcétera; sin embargo, sí se les reconocieron algunos derechos de ciudadanía como ocupar cargos o comisiones públicas, asociarse con fines políticos, el derecho de petición e, incluso, la posibilidad de tomar armas en defensa de la República (Ruiz, s/f. p. 77).

Es interesante analizar las causas que los legisladores argumentaron para negar el voto femenino, aduciendo “falta de preparación y ser influenciadas por el clero”, cuando fue el mismo Estado decimonónico que les brindó mínima instrucción, negándoles el acceso a la educación superior y cultivando en ellas dotes que las alentaban a la vida doméstica o conventual. Resultaba contradictorio que fueran esas las causas por las que se les negó el voto. Fue hasta 1953 que se consiguió el sufragio femenino, tardíamente en comparación con otras naciones de América.

2) *Los movimientos laboristas*

Si bien los movimientos obreros son de larga data en la historia de occidente, ellos han venido acompañados de la participación activa de las mujeres trabajadoras que han logrado introducir sus demandas específicas en materia laboral. Como menciona Rowbotham (1997) en las décadas de la posguerra en Inglaterra (1920-1940) hubo paros, huelgas para obligar al Estado a asumir políticas de “bienestar social” para apoyar las condiciones de las mujeres que no podían trabajar y atender a sus hijos ante las jornadas largas y los bajos salarios. Las mujeres que luchaban por sus derechos laborales evidenciaron que, como muchos de sus compañeros varones contaban con bajos salarios, pero sus jornadas eran más largas, otras más señalaban que hacían lo mismo que sus compañeros varones pero que ellas se les paga menos, unas más tenían restricciones para conseguir ciertos trabajos o no eran contratadas por tener hijos. Durante las décadas de 1920-1940 a través de huelgas y reclamos, las mujeres empezaron a demandar salarios más altos y pensiones por maternidad, pensiones para hijos ilegítimos y para viudas de trabajadores que morían en accidentes laborales. Se lograron servicios de salud, provisión de comadronas y centros de bienestar social y educación infantil en países como Inglaterra y Estados Unidos (Rowbotham,1997). La reflexión sociológica de las feministas marxistas colocó el tema de la desigualdad laboral para señalar la segregación por género en el empleo (Scott, 2003), refiriéndose precisamente, a la desigual distribución de hombres y mujeres en la estructura ocupacional (tipos de trabajo, sueldos, responsabilidades, etc.), también llamada división sexual del trabajo.

Para el caso mexicano, las luchas de las trabajadoras se vincularon a los movimientos pre-revolucionarios que exigían pago y jornada justa. El modelo burgués de finales del siglo XIX que favorecía la idea de mujer ligada al servicio doméstico familiar. no embonaba en las clases bajas en las que las mujeres siempre habían tenido que trabajar como lavanderas, costureras, obreras en fábricas, vendedoras, tortilleras, entre otras labores. Como señalan las historiadoras Ana Lau y

Carmen Ramos (1993) las mujeres de principio del siglo XX padecieron fuertemente la crisis social pre y pos revolucionaria:

La crisis de la vida material afectaba sobre todo a las mujeres. Eran ellas las que tenían que enfrentar la carestía, las malas condiciones de salud, el desempleo del esposo, la muerte de sus hijos. Las mujeres que trabajaban lo hacían en condiciones desfavorables y su salario, por lo general, era menor al que percibían los hombres por desarrollar la misma labor (p. 22).

Fue lento el proceso de conseguir beneficios para las mujeres trabajadoras, pero se consiguieron en algunos sectores, como el permiso por gravidez en la década de los treinta para las trabajadoras educativas, por ejemplo. Cabe señalar que varios de estos beneficios fueron lentamente absorbidos en las leyes y condiciones de trabajo de diferentes países, no obstante, muchas mujeres siguen esperando a mejorar sus condiciones en los trabajos fabriles.

3) El derecho a decidir sobre el propio cuerpo

La tercera gran ola del feminismo se dio alrededor de la década de 1960, movimiento que reivindica: el derecho a las mujeres sobre sus cuerpos; la sexualidad desvinculada de la maternidad; el uso de anti-conceptivos; el derecho al aborto cuando se enfrenta un embarazo no deseado; la autodeterminación; y una multiplicidad de demandas que van más allá de los planteamientos ciudadanos y laborales. Esta lucha quería dejar atrás los viejos resabios tradicionales de considerar que el cuerpo de la mujer pertenecía del hombre y, por lo tanto, las decisiones que tomara sobre él. Aunque históricamente muchas mujeres han logrado controlar la natalidad con diferentes recursos, lo cierto es que el aborto, aún en nuestros tiempos es difícil de aceptar, ayer como hoy mujeres mueren por practicárselo clandestinamente.

Lo cierto es que esta lucha ha sido arena de discusiones acaloradas desde el plano legislativo y familiar; y aunque han ido generándose logros en materia de salud reproductiva, derecho al aborto y planificación familiar, tenemos fuertes resabios tradicionales y hasta insti-

tuciones familiares y eclesiásticas que se consideran con el derecho a decidir sobre el cuerpo femenino.

Estos tres hitos históricos sobre las luchas feministas fueron el antecedente para los estudios que surgieron desde los ámbitos académicos, las teóricas comenzaron a buscar categorías propias para hablar de las diferentes construcciones sociales entre los hombres y las mujeres.

II. La teoría de Género

En los sesenta, inicia la reflexión académica en el seno de las universidades anglosajonas. El desarrollo de los estudios académicos también se presenta en tres períodos:

1) Los llamados estudios sobre la mujer que tenían por objeto denunciar la opresión femenina, procesos de opresión/subordinación de las mujeres a partir de análisis estadísticos que ponían en relieve las tasas de participación política, de mujeres en cargos públicos y de dirección, de mortalidad materna, entre otros. Los estudios realizados en esta etapa fueron duramente criticados en el sentido de decir que se trataba de “lamentaciones y que no eran propositivos”. Contribuyeron grandemente a evidenciar la opresión y explotación de las mujeres, además abrieron la brecha para el reconocimiento institucional, especialmente en el ámbito académico.

2) Posteriormente, la antropología, sociología e historia partieron de estudios que evidenciaban la situación social de las mujeres y sus aportaciones económicas, culturales y sociales, es decir, estudios que destacaban los avances de las mujeres en todos los ámbitos.

3) El tercer momento, lo constituyen los llamados estudios de género, que tienen por objeto principal las interacciones que se establecen entre hombres y mujeres, la distribución de roles, el análisis del poder, dando lugar al surgimiento del concepto empoderamiento, para referirse a la necesidad de las mujeres de abrirse espacios y tener presencia.

A partir de estos antecedentes, las teóricas comenzaron a construir un conjunto de reflexiones para puntualizar los alcances de la teoría, partiendo del Género como categoría analítica. Para Scott “el género es una forma primaria de relaciones significantes de poder” (2003, p. 289). Cómo se construye y sustenta el poder entre uno y otro sexo. Scott, también apunta que género pasa a ser una forma de denotar las “construcciones culturales, la creación totalmente social de ideas sobre los roles apropiados para mujeres y hombres” (p. 271). Por su parte, Natalie Davis (citada en Scott, 2003) decía “nuestro propósito es descubrir el alcance de los roles sexuales y del simbolismo sexual en las diferentes sociedades y periodos, para encontrar qué significado tuvieron y cómo funcionaron para mantener el orden social o para promover el cambio” (p. 267).

Desde la teoría mexicana de los Estudios de Género, que se inició en nuestro país a finales de los ochenta, Marcela Lagarde y Martha Lamas han contribuido a definir dicha la categoría. Para Lagarde (1997) la perspectiva de género permite analizar a las mujeres y a los hombres no como seres dados, eternos e inmutables, sino como sujetos históricos, construidos socialmente, productos del tipo de organización social de género prevaleciente en su sociedad. Por su parte, Lamas (2003) utiliza la categoría género para referirse a los procesos de diferenciación, dominación y subordinación entre los hombres y las mujeres.

En síntesis, Género refiere a las construcciones socioculturales que asignan los papeles de hombres y mujeres más allá de un determinismo biológico, es decir, ser mujer y ser hombre es producto de una serie de discursos, símbolos y representaciones que establecen las prescripciones de los que es propio para cada sexo. Las relaciones que se establecen entre hombres y mujeres se han heredado a lo largo del tiempo y han posicionado a un sexo sobre otro. Eso explica, entre otras muchas cosas la discriminación hacia las mujeres, la inequidad y la violencia física, laboral, económica, simbólica, psicológica y emocional que se ejerce sobre ellas. Esto es muy provocador para los que han considerado que es “natural” que lo masculino se posicione sobre

lo femenino, no, no es natural, se ha naturalizado porque así se ha interiorizado, como señala Carner (1992):

La ideología a veces encubierta, pero siempre de origen masculino, sobre la condición y el deber ser femeninos llega a ser interiorizada a tal grado para las mujeres, que ellas mismas son agentes de la transformación de los valores que les imponen y de la reproducción del sistema social que así las concibe (p. 95).

Conclusiones

Para cerrar, sólo nos queda apuntar que cuando hablamos de perspectiva de género, tenemos que utilizarla como una herramienta analítica que nos ayuda a: visibilizar a las mujeres y la relación entre hombres y mujeres, sus espacios y sus actividades, nos sirve para pensar cómo la cultura asigna a hombres y a mujeres actividades e identidades diferenciadas y desigualmente valoradas, busca entender, mostrar y plantear soluciones a las desigualdades de género en cualquiera de los ámbitos en que se presentan, explica cómo funcionan las relaciones de poder entre hombres y mujeres y el origen de las posiciones asimétricas, para desmontarlas, así como visibiliza a las mujeres en todas las actividades que realizan y en todas las esferas de lo social. Agregaría que los espacios de incidencia para lograr una política exitosa de perspectiva de género, deben desde sus inicios considerar que no se trata sólo de “agregar” a las mujeres, si no hacer una política integral que alcance desde el nivel de diagnóstico hasta la puesta en marcha de acciones en permanente equidad, con miras a la transformación de los discursos y prácticas que menoscaban la vida de mujeres y hombres por su condición de género.

Fuentes de consulta

Carner, F. (1992). “Estereotipos femeninos en el siglo XIX” en A. Lau y C. Ramos, *Presencia y Transparencia: la mujer en la historia de Mé-*

- xico (pp. 95-109). INEHRM/INAH/Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- Gargallo, F. (2021). *Feminismos desde Abya Yala. Ideas y proposiciones de las mujeres desde 607 pueblos de Nuestra América*. UACM.
- Hernández, A. (19 de enero 2018). "El derecho al libre desarrollo de la personalidad", *La Jornada* <https://www.jornada.com.mx/2018/01/19/politica/017a2pol>
- Hierro, G. (2002). *De la domesticación a la educación de las mexicanas*. Editorial Torres Asociados.
- Lagarde, M. (1997). *Género y feminismo*. Horas y Horas la editorial.
- Lamas, M. (2003) (Comp.) *El género. La construcción cultural de la diferencia sexual*. PUEG/UNAM.
- Lau, A y Ramos, C. (1992). *Presencia y Transparencia: la mujer en la historia de México*. INEHRM/INAH/Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- Lugones, M. (2014). "Colonialidad y Género: hacia un feminismo descolonial" en Mignolo, W. *Género y descolonialidad*. Ediciones del Signo.
- Mignolo, W. (2014). *Género y descolonialidad*. Ediciones del Signo.
- Nash, M. (1984). *Presencia y Protagonismo. Aspectos de la historia de la mujer*. Ediciones del Serbal.
- Rowbotham, S. (1997). *A Century of Woman. The History of Women in Britain and the United States in the Twentieth Century*. Penguin Books.
- Ruiz, C. (s/f) "La evolución histórica de la igualdad entre mujeres y hombres en México" México: Biblioteca Jurídica Virtual del Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM. Consultado en <https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/6/2758/5.pdf>
- Secretaria de Educación Pública (2022). "Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria". SEP.
- Scott, J. (2003). "El género: una categoría útil para el análisis histórico" en M. Lamas (Coord.). *El género, la construcción cultural de la diferencia sexual* (pp. 265-302). PUEG/Porrúa.

Experiencia de implementación de estrategia para formar a los estudiantes de licenciatura en pedagogía en la producción de contenidos de comunicación educativa

Jorge de la Vega Carregha¹
Facultad de Ciencias de la Comunicación/UASLP-UPN-241
delavega.jorge@upnslp.edu.mx

Introducción

Uno de los desafíos pedagógicos más importantes a los que se enfrenta un docente de educación superior en la actualidad es acompañar a los estudiantes para llevar a la práctica los conceptos teóricos que se revisan dentro de la asignatura y así dotar de significación al proceso de enseñanza-aprendizaje. El trabajo realizado en el aula debe concretarse en experiencias prácticas que le permitan a las y los estudiantes integrar los conocimientos y habilidades adquiridos no solo en esa asignatura, sino en otras asignaturas cursadas a la par o en ciclos anteriores para poder desarrollar un aprendizaje significativo que pueda transferirse a otras situaciones a las que se enfrenten en su desarrollo profesional.

Con la intención de poder reforzar esa concepción, dotar a las y los estudiantes de la materia de los elementos conceptuales, pero sobre todo acercarlos al ejercicio de la práctica de la comunicación educativa, se diseñó e implementó la estrategia que se presenta en este artículo.

¹ Doctor en Ciencias de la Educación, Maestro en Educación, Maestro en Nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación, Licenciado en Ciencias de la Comunicación. Es profesor investigador asociado en la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 241 San Luis Potosí, y profesor de asignatura en la Facultad de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí. ORCID: 0000-0001-9161-3184

Desarrollo

La implementación de la estrategia didáctica se llevó a cabo en el periodo lectivo de febrero a junio de 2022, con estudiantes del grupo 1 de cuarto semestre de la licenciatura en Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 241 San Luis Potosí, como parte de la materia Comunicación y Procesos Educativos.

Como está establecido en el programa de la asignatura, ésta “se inserta en el cuarto semestre de la Licenciatura en Pedagogía, es la primera de las que conforman el Campo de Formación y Trabajo Profesional de la Comunicación Educativa (Segunda Fase del Plan de Estudios)” (Dromundo, 2016, p.1).

Al ser la primera asignatura del campo formativo, se establece como introductoria al estudio de la comunicación, al mismo tiempo que sienta las bases para que los estudiantes de Pedagogía comprendan la importancia de la comunicación en los procesos educativos (Dromundo, 2016, p.1).

Así, el propósito del curso no se limita a revisar conceptos teóricos de la comunicación, o desarrollar el concepto de comunicación educativa de manera general. “El curso tiene la finalidad de proporcionar al alumno los elementos que le permitan comprender que los procesos educativos formales, no formales e informales, son también procesos de comunicación que repercuten directamente en su práctica profesional” (Dromundo, 2016, p.1). Por lo que el objetivo general de la asignatura es que “El alumno será capaz de comprender y analizar cómo su práctica educativa está permeada por procesos comunicativos y de qué manera inciden en los distintos escenarios” (Dromundo, 2016, p.2). Para cumplir con el objetivo y propósito del curso, el contenido temático del programa de la materia está estructurado en tres unidades en las que se desarrollan los temas comunicación y lenguaje, procesos de comunicación y procesos educativos, y los procesos comunicativos y educativos en la era digital.

En este sentido es importante tener claro que, si bien algunos especialistas en pedagogía desarrollan una labor como docentes frente

a grupo, su formación profesional es más amplia, lo que les permite incidir en espacios y contextos diversos, que no se limitan a la relación docente-alumno en espacios educativos formales. Por lo que es indispensable que los estudiantes comprendan que su ámbito de acción no se restringirá al desarrollo de actividades didácticas o acompañamiento pedagógico y cuál es la función del pedagogo en la producción de comunicación educativa dentro y fuera del aula, en contextos de educación escolarizada formal, pero también en contextos de educación no escolarizada e informal.

Uno de los campos de acción del profesional de la pedagogía es el diseño de contenidos para materiales educativos y campañas sociales. El pedagogo que se involucra en proyectos de esa naturaleza trabaja de manera interdisciplinaria con expertos en diseño gráfico, en producción audiovisual y multimedia, en desarrollo de software, y en los temas que se van a desarrollar en los proyectos, aportando la visión y experiencia para dotar a los materiales del sentido pedagógico que se requiere para alcanzar los objetivos educativos que se esperan. El pedagogo también participa en la implementación de los materiales y recursos, para trabajar con los usuarios finales y validar la efectividad del proyecto.

Para cumplir con lo anterior, regularmente en esta materia y otras de la línea se plantea como proyecto del curso que las y los estudiantes desarrollen proyectos en los que produzcan contenidos y materiales educativos que se lleven a la implementación real e inmediata en alguna o algunas instituciones educativas. Se contempla el uso de los medios y tecnologías de la comunicación, pero ya no sólo como medios de apoyo o de simple transmisión de información y mucho menos adjudicándoles totalmente a ellos la responsabilidad del proceso. Más bien los contempla como herramientas que potencien la relación de comunicación entre los individuos y la problematización. De tal suerte que quedó establecido desde el inicio del curso que se trabajaría tomando elementos teórico-metodológicos de la educomunicación, del aprendizaje basado en proyectos y de la formación basada en competencias.

Mario Kaplún habla de tres modelos de educomunicación a los cuales distingue según el énfasis que haga la educación en ciertos elementos: contenidos, efectos y proceso. A los dos primeros los agrupa y los denomina modelos exógenos, al último lo llama modelo endógeno. En los modelos exógenos el énfasis está en los contenidos y en los efectos que la educación tiene sobre los estudiantes. Mientras que en el endógeno está en el proceso, al que se reconoce como una relación bidireccional en la que los involucrados, docente y alumnos, comparten sus experiencias. En este caso, la educación se ve:

[...] como un proceso permanente, en que el sujeto va descubriendo, elaborando, reinventando, haciendo suyo el conocimiento logrando establecer un proceso de acción-reflexión-acción que él hace desde su realidad, desde su experiencia, desde su práctica social, junto con los demás [...] [y donde] quien está ahí es el educador/educando, pero no como el que enseña y dirige, sino para acompañar al otro, para estimular ese proceso de análisis y reflexión, para facilitárselo; para aprender junto a él y de él; para construir juntos (Kaplún, 1998, p.50).

En este sentido resulta claro que la educación debe adquirir una postura problematizadora permitiendo la participación activa de los actores en el proceso. El papel del sujeto en la educación tiene que ser participativo y:

tiene que ser así, participativo, no sólo por una razón de coherencia con la nueva sociedad democrática que busca construir, sino también por una razón de eficacia: porque solo participando, involucrándose, investigando, haciéndose preguntas y buscando respuestas, problematizando y problematizándose, se llega realmente al conocimiento (Kaplún, 1998, p.51).

El modelo endógeno tiene otras características que lo destacan sobre otros modelos, en él la educación se da de manera grupal, el eje no es el profesor sino el grupo y el papel del docente es el de estimular la búsqueda del conocimiento. De igual forma, hace énfasis en el desarrollo de valores de cooperación, realzando la creatividad y la capacidad potencial de cada individuo, y pensando siempre que la educación debe

ser un proceso que no se limite a un espacio temporal o físico, sino que vaya más allá del aula, dotando a los individuos de herramientas de pensamiento que le faciliten el desarrollo del aprendizaje.

La educación se basa en el dominio de la comunicación para potenciar no solo la transmisión de información sino la producción de contenidos y lograr la participación de los estudiantes en el proceso que ya no se llama de enseñanza-aprendizaje pues se reconoce más bien como el proceso de aprender a aprender.

Por su parte, en los modelos de formación basados en competencias se reconoce la importancia de la tarea como estructura clave del currículo, ya que cuando la tarea es compleja, como establece Ruiz (2010):

Implica entretelar recursos cognitivos, afectivos y procedimentales, que apuntan de manera integrada al saber, saber hacer, saber ser y convivir, en una actuación que demanda recursos internos (asociados a conocimientos, habilidades, actitudes y a una serie de eventos que suceden en el interior del estudiante) y recursos externos (asociados a dimensiones del entorno que sirven de activadores de los actos internos. En estos casos está el uso de la internet, consultas a expertos, etc.) (p. 37).

Por lo que, a partir del diseño e implementación de tareas integradoras, durante el curso, los equipos debían desarrollar varias actividades y algunos subproductos que se irían integrando y complementando para conformar el proyecto completo.

En esta ocasión se tomó como temática general de los proyectos el desarrollo sostenible y la educación ambiental. Esto debido a que ya se tenía detectada previamente la necesidad de desarrollar materiales y recursos didácticos que abonaran a la comprensión y apropiación de estos temas:

El concepto de sustentabilidad se institucionalizó y tomó fuerza durante el último cuarto del siglo pasado. Desde entonces, en muchos países, entre ellos México, se ha puesto en marcha un sinnúmero de propuestas educativas que pretenden transformar paradigmas y romper estructuras en busca de calidad de vida, bienestar, equidad, justicia social, gobernanza, paz y protección del medio ambiente.

Desafortunadamente, son pocas las iniciativas que han considerado el diseño de estos proyectos como un conjunto de procesos iterativos que funcionan en la medida en que interactúan entre sí y cuya puesta en práctica se da de manera dialéctica; la mayoría de estas iniciativas se ha diseñado bajo un planteamiento técnico que sigue una lógica deductiva y que no considera la complejidad inherente de los procesos de construcción social en donde incide la educación (Documento de la UASLP citado en Buendía, et, al, 2019, p. 106).

Para este proyecto se buscó la colaboración con la Agenda Ambiental de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí (UASLP), para que acompañara a los estudiantes en el desarrollo del proyecto. Según se lee en documentos de la UASLP:

La Agenda Ambiental es una iniciativa universitaria con carácter transversal y horizontal cuya misión es promover y apoyar la incorporación de la perspectiva ambiental y de la sostenibilidad en todo el quehacer de la Universidad, de manera que tenga un profundo impacto en el interior como en el exterior de la institución (Medellín en Agenda Ambiental, 2004, parr. 4).

Y tiene como uno de sus objetivos desarrollar estrategias de comunicación en materia ambiental y de desarrollo sostenible.

Con el fin de formalizar la colaboración y darle un sentido institucional al proyecto, se llevó a cabo una reunión de trabajo con la agenda ambiental para presentar la propuesta y establecer los alcances que podría tener. En esa reunión se detectaron las necesidades específicas que tenían y de qué manera se podía dar la participación del grupo de la Licenciatura en Pedagogía para abonar en los proyectos que tenía en marcha o en planeación la Agenda Ambiental. Se pensó en involucrar a las y los estudiantes en el diseño y producción de materiales audiovisuales, así como en la revisión de contenidos creados previamente por la Agenda Ambiental, para hacer aportaciones desde el punto de vista pedagógico. Después de presentar el proyecto al grupo de la Licenciatura en Pedagogía y obtener una respuesta favorable de su parte con el interés del grupo en su totalidad para participar en

la colaboración, se procedió a detallar los productos entregables que formarían parte del proyecto global y a conformar los equipos de trabajo para llevarlos a cabo.

En cuanto a los materiales ya elaborados se eligió una serie de cuadernillos que forman parte de un programa educativo basado en el uso de ecotecnias diseñado por la Dra. Mariana Buendía Oliva, investigadora de la Agenda Ambiental de la UASLP, y que se implementó en la escuela primaria Francisco González Bocanegra, de la delegación de la Pila, San Luis Potosí. Estos cuadernillos se llevaron a cabo con un alto rigor científico y metodológico desde el punto de vista de la educación ambiental y el desarrollo sustentable, sin embargo, no contaron con un sustento pedagógico en su elaboración, por lo que para la Agenda resultó de gran interés poder contar con la aportación de estudiantes de Licenciatura en Pedagogía, para abonar a la mejora de dichos cuadernillos. Mientras que en lo que respecta a los proyectos por iniciar, la Agenda Ambiental tenía en preproducción una serie de episodios de Podcast y una serie de cápsulas informativas para radio que se elaborarían a partir de la revisión de trabajos titulación de los posgrados que oferta la Agenda Ambiental. Estos productos de audio estaban a cargo de la Maestra Diana Flores, encargada del área de difusión de la Agenda, quien además se desempeña como productora del programa de radio de la Agenda Ambiental cuyo nombre es Revolución Sostenible y que se transmite por las frecuencias de Radio Universidad de la UASLP. Adicional a estos productos se incluyó la elaboración de textos que pudieran ser publicados en la revista mexicana de educación ambiental *Jandiekua*, que es editada por la Agenda Ambiental.

Una vez teniendo resueltos los puntos anteriormente descritos, se procedió a la conformación de los equipos de trabajo. En el periodo en el que se llevó a cabo esta estrategia, el grupo uno del cuarto semestre de la Licenciatura en Pedagogía estuvo conformado por trece personas. En conjunto con el grupo, se tomó la decisión de conformar tres equipos de tres personas y un equipo de cuatro. Para garantizar que todos los equipos tuvieran la posibilidad de comprender cómo se lleva a cabo el proceso de cada uno de los productos establecidos, a

cada equipo se le asignó la revisión de un cuadernillo de ecotecnias, la producción de un episodio de podcast, la producción de una cápsula informativa y la reseña de un libro relacionado con educación ambiental y/o sustentabilidad.

El proyecto se estructuró en etapas y en cada una de ellas se consideraron distintos entregables que tenían como objetivo que los equipos pudieran desarrollar los conocimientos, habilidades y actitudes esperados. Las etapas en las que se dividió el proyecto general y cada uno de los productos solicitados son las etapas consideradas en los procesos de producción audiovisual y consisten en preproducción, producción y postproducción.

La preproducción del proyecto consistió en toda la etapa previa de definición y acuerdos con las distintas partes involucradas que ya se mencionó anteriormente, así como en la capacitación de los equipos para poder involucrarse en las siguientes etapas. Además de desarrollar los elementos teóricos establecidos en el programa de la asignatura para sentar las bases conceptuales del proyecto, los equipos de trabajo recibieron una capacitación como Promotores Juveniles Ambientales, a través de su participación en un taller que la Agenda Ambiental tiene diseñado con ese fin, lo que dotó al estudiantado de los conocimientos requeridos para poder abordar el tema de desarrollo sostenible y educación ambiental de manera integral. De igual forma se orientó a los equipos para que detectaran los elementos de materias cursadas previamente que les servirían para dar sustento pedagógico a los proyectos.

En esta etapa de preproducción se consideró también la selección de los trabajos de tesis con los que realizarían el episodio de podcast y la cápsula informativa, la selección del cuadernillo de ecotecnias y el libro que leerían para realizar la reseña. Después de realizar esa selección, se procedió a la revisión de cada uno de esos materiales y en el caso de cada uno de los entregables a un proceso de escritura de guion audiovisual para el podcast y la cápsula, un guion pedagógico para el cuadernillo, y la reseña del libro. En lo que se refiere al episodio de podcast, el guion solicitado debía considerar la entrevista con

el autor del trabajo de titulación revisado. Mientras que en la cápsula se debía sintetizar la propuesta de otro trabajo de titulación en un formato más radiofónico y de corta duración. En lo que respecta al guion pedagógico de la revisión del cuadernillo de ecotecnias, se tenían que considerar elementos de teorías de aprendizaje, pedagogía y didáctica para validar las actividades planteadas en los cuadernillos y realizar las propuestas de mejora. Por último, en lo que respecta a la reseña del libro, se realizó un trabajo de escritura académica a partir de textos académicos del ámbito de la educación ambiental.

La producción y postproducción del proyecto consistieron en llevar a cabo los materiales y productos solicitados. Para esta etapa los equipos tuvieron que asistir a la Agenda Ambiental con el fin de llevar a cabo las entrevistas con las y los tesis de los proyectos seleccionados para los episodios de podcast. Los equipos se encargaron de estructurar las preguntas de las entrevistas y de realizar la entrevista, la grabación y edición de estos episodios de podcast quedó a cargo de la Maestra Diana Flores de Agenda Ambiental. Mientras que, en el caso de las cápsulas informativas, estas se llevaron a cabo completamente en la Universidad Pedagógica Nacional unidad 241 y su producción, grabación y edición corrió a cargo completamente por parte de los equipos apoyados por el docente de la asignatura. Por último, la producción del texto de la reseña la llevaron a cabo los equipos en sus propios espacios.

Todos los productos se entregaron a la Agenda Ambiental y se han llevado a la implementación. Las cápsulas informativas de los cuatro equipos de trabajo se transmitieron en distintos episodios del programa Revolución Sostenible de Radio Universidad. Los cuatro cuadernillos de ecotecnias están siendo mejorados a partir de las propuestas sugeridas por los equipos. Los cuatro episodios de podcast están disponibles en los espacios designados por la Agenda Ambiental para ello. Y al momento de la escritura de este artículo, las cuatro reseñas estaban en proceso de edición para ser incluidas en la publicación de la revista Jandiekua que estaba en marcha.

Con la realización de este proyecto se cubrieron los conocimientos

establecidos en el programa. Se desarrolló el concepto de la comunicación y su relación con el lenguaje no solo a nivel de expresión oral y escrita, sino también en términos de construcción de lenguaje audiovisual y comunicación educativa. A lo largo del semestre se valoraron los conocimientos propios de la disciplina y del quehacer pedagógico en cuanto a teorías del aprendizaje y fundamentos de pedagogía que los equipos pudieron desarrollar, así como los conocimientos en torno a la lectura y escritura de productos educativos, y de divulgación científica. Los equipos pudieron desarrollar habilidades de análisis y síntesis, técnicas de producción audiovisual, comunicación digital, negociación, organización, gestión de proyectos y trabajo en equipo. Así como alcanzar un alto desempeño actitudinal con autodeterminación, autonomía, civilidad y profesionalismo. El proyecto integrador que se planteó fue favorable para su desarrollo y les representó un aprendizaje significativo del papel que pueden desempeñar en el diseño, producción e implementación de procesos de comunicación educativa.

Para cerrar el semestre y a manera de ejercicio de autoevaluación, se pidió a los equipos de trabajo que realizaran un episodio de podcast en el que se entrevistaran entre los miembros del equipo y compartieran sus opiniones acerca del proceso realizado y los resultados obtenidos. En los cuatro casos manifestaron haber alcanzado un aprendizaje significativo a partir del desarrollo del proyecto. Les resultó una actividad interesante e innovadora que les permitió adentrarse al campo de la comunicación educativa de una manera práctica. Coinciden también en que el haber realizado una actividad real, con aplicación inmediata en un ámbito externo a su propia institución resultó en una experiencia muy enriquecedora. Esos episodios de podcast se transmitieron ya desde la plataforma destinada por la Universidad Pedagógica Nacional unidad 241, para darlos a conocer al resto de la comunidad universitaria y público en general que pudiera estar interesado.

Conclusiones

Si bien uno de los desafíos pedagógicos más importantes a los que se enfrenta un docente de educación superior en la actualidad es acompañar a los estudiantes para llevar a la práctica los conceptos teóricos que se revisan dentro de la asignatura y así dotar de significación al proceso de enseñanza-aprendizaje, el diseño de proyectos de aplicación real e inmediata le permite poder alcanzar ese objetivo.

La labor del docente se centra en el diseño de tareas innovadoras y complejas, que lleven a los estudiantes a movilizar sus recursos e integrar sus conocimientos, habilidades y actitudes, acompañar a los estudiantes en el desarrollo de esas tareas y evaluar de manera justa sus desempeños, lo que se pretende es desarrollar los elementos necesarios para otorgar al estudiante una herramienta que le permita formar parte de ese proceso, además de comprender y transformar su realidad. En este sentido, el papel que desempeñan las TIC es el de estimular no sólo la reflexión sino también el diálogo, al conformarse una red de iguales donde el aprendizaje sea grupal y el conocimiento se comparta y se enriquezca.

Los estudiantes resultan ampliamente beneficiados, se involucran más y se hacen cargo de su propio aprendizaje. Además de lograr integrar los conocimientos previos y sentar las bases para continuar integrando con las asignaturas precedentes. Incluso en este caso particular algunas de las estudiantes involucradas en este proyecto decidieron dar continuidad al tema de desarrollo sostenible y educación ambiental en sus proyectos de titulación.

Fuentes consultadas

Agenda Ambiental (2004). Universidad Autónoma de San Luis Potosí, Sitio [Web. https://ambiental.uaslp.mx/Nosotros](https://ambiental.uaslp.mx/Nosotros)

Buendía, M., Algara, M., Cubilla, A. y Domínguez, G. (2019). “La importancia del análisis del contexto en el diseño de un programa educativo basado en el uso de ecotecnias. El caso de la escuela Fran-

cisco González Bocanegra”. *Perfiles educativos*, (41)166, 105-123
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13271596008>.

Dromundo, R. (2016) (Coord.). “Programa de la Asignatura Comunicación y Procesos Educativos”. Universidad Pedagógica Nacional, Licenciatura en Pedagogía.

Kaplún, M. (1998). *Una Pedagogía de la Comunicación*. Ediciones de la Torre.

Ruiz, M. (2010). *Enseñar en términos de competencias*. Trillas.

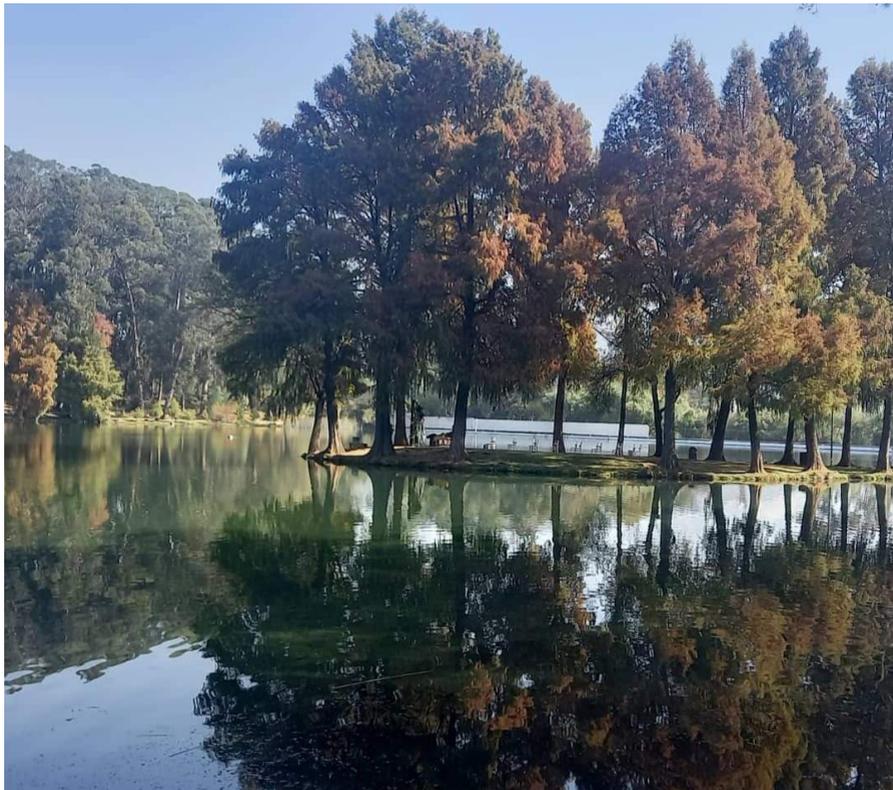


Foto: Ex-Hacienda de Chautla, Pue.
Autora: Norma González

Reseña “Las diferencias en Educación. Investigar, narrar y conversar en América Latina”

María Cristina Amaro Amaro¹
Universidad Pedagógica Nacional, Unidad
241
amaro.cristina@upnslp.edu.mx

Introducción

Esta es una obra coordinada por las doctoras María del Rosario Auces Flores y María del Socorro Quirino Muñiz, quienes cuentan con una amplia trayectoria en investigación educativa. Nace de la reflexión en torno a los procesos de exclusión que ocurren en el ámbito educativo, y que han transitado a lo largo de un proceso socio histórico que condujo de la educación especial a la integración, y posteriormente a la inclusión, hasta llegar al tema que articula la obra: la diferencia, que no refiere a aquellos sujetos colocados en situación de vulnerabilidad, sino que implica a todos los seres humanos.

En tal sentido, el libro invita a posicionarse desde la diferencia para considerar otras miradas y formas de abordar la investigación educativa, a partir de la conversación epistemológica, política y ética de un grupo de académicos que colaboran para narrar su experiencia al investigar en el contexto latinoamericano, desde una perspectiva que reconoce a los sujetos en condiciones de marginación por razón de género, etnicidad, migración, discapacidad, y que además colabora con la histórica lucha por la igualdad y justicia social.

Esta propuesta se aborda a lo largo de 22 capítulos que se organizan en dos partes. La primera se titula Ser y estar en la educación y en la investigación. Aportes epistémicos, políticos y éticos de la inves-

¹ Profesora Investigadora de Universidad Pedagógica Nacional Unidad 241, Doctora en Desarrollo Educativo con Énfasis en Formación de Profesores y Candidata a Investigadora Nacional por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología. ORCID: 0000-0002-7312-4560.

tigación y la narrativa en el contexto latinoamericano a partir de las experiencias educativas con grupos sociales en condiciones de marginación y abarca los primeros 15 capítulos. En estos, los autores exponen el trabajo de investigación realizado con grupos en situación de marginación en América Latina, que, si bien se desarrollaron desde distintas perspectivas y posicionamientos, a través de un ejercicio de intertextualidad se logra concluir que todos ellos coinciden en una investigación menos academicista y más humana, más comprensiva de las diferencias.

La segunda parte se denomina Desplazamiento-deconstrucción, hacia el reconocimiento de las diferencias en educación. Conversaciones en América Latina. Aquí se ofrecen reflexiones que son producto de intercambio de saberes y experiencias de los autores, en el marco de un diálogo colaborativo sobre la investigación educativa con distintos grupos sociales en condiciones de marginación. Está conformada por siete ensayos que concentran las reflexiones emanadas de las conversaciones que los autores mantuvieron a lo largo de la construcción de esta obra. En concreto, esta parte ofrece la posibilidad de acercarse, de la mano de los autores, a otras formas posibles de investigar y educar en América Latina.

Lo anterior deriva de un posicionamiento que concibe la diferencia como hospitalidad, como un acogimiento hacia el otro sin hacer preguntas ni establecer condiciones para su recibimiento. Esta postura comprensiva sobre la diferencia permite entender, en palabras de Carlos Skliar, prologuista de la obra, que “las diferencias nos constituyen como humanos” (p. 30).

En conclusión, este libro colectivo contiene reflexiones que invitan y motivan a construir otros caminos para la investigación educativa de las diferencias en América Latina, caminos que sean respetuosos de las cosmovisiones, los proyectos de vida, los saberes experienciales y las identidades culturales y políticas de los sujetos que se dejan acompañar por los investigadores en una construcción respetuosa, colaborativa y transformadora de conocimiento. Leer estos capítulos es en definitiva una oportunidad de autoformación para quienes se

encuentran inmersos en el campo de la investigación educativa. Disfrutar las reflexiones que cada autor ha vertido en estos textos es una oportunidad, en palabras de Rosario Auces y Socorro Quirino, para construirnos, deconstruirnos y reconstruirnos.

Referencia

Auces, M. y Quirino, M. (Coords.). (2021). *Las diferencias en Educación. Investigar, narrar y conversar en América Latina*. Qartuppi.

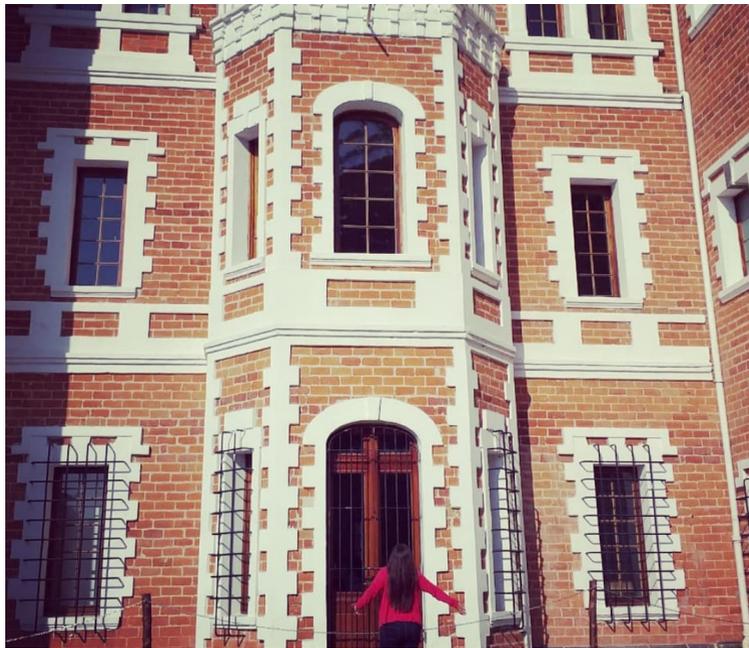


Foto: Ex-Hacienda de Chautla, Pue.
Autora: Norma González

Maestro por primera vez

José Alfredo Segura Solórzano
Escuela Primaria Emiliano Zapata, SEGE
peyi1001@gmail.com

La primera vez que se tiene la oportunidad de ser maestro puede ser angustiante, agradable o una mezcla entre ambas. El nerviosismo, la curiosidad y el deseo rodean lo que sin duda se convierte en una experiencia inolvidable. Queda claro que la vida es así, una construcción a base de experiencias y no de las experiencias de otros, ni sólo de lo que se lee o estudia, no, más bien de lo que se vive en primera persona, y, que conlleva emoción. Dice el Dalai Lama que uno entiende el sentido de su vida cuando vuelve la mirada atrás y ve todo lo vivido.

En pláticas formales e informales con colegas docentes, he escuchado una y otra vez acerca de los sentimientos experimentados en nuestras historias sobre la primera vez que entramos a un salón de clases para estar a cargo de un grupo de alumnos. Entre las anécdotas se aprecian algunos sentimientos, por ejemplo, de dolor al tener que dejar nuestra casa, despedirnos de la familia, de los amigos, de la cama, de la almohada favorita, de la televisión e incluso de la regadera. Algunos, los más afortunados, no tuvieron que enfrentarse al miedo e incertidumbre por irse lejos con rumbo a lo desconocido, sus experiencias de la primera vez fueron más agradables y cercanas a casa.

Mi nombre es José Alfredo Segura Solórzano, Mtro. En Educación Básica por la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 241. En este espacio de divulgación narraré la experiencia de mi primera vez como “maestro”. Me refiero a maestro entre comillas ya que inicié en la labor docente a la edad de 15 años, recién egresado de la Esc. Telesecunda-

¹ Maestro en Educación Básica por la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 241. Docente en Educación Primaria, Escuela Primaria Emiliano Zapata. ORCID 0000-0002-0633-4365

ría “Amanecer” en el Ejido Socavón, Villa de Reyes. Desde el primer día que entré a un aula siendo el docente a cargo, tanto niñas, niños, madres, padres y comunidad me llamaron ¡MAESTRO!

Pero, ¿Cómo fue que comencé tan joven?, Un día recibí la invitación para formar parte del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) como Instructor comunitario (IC), las circunstancias de mi contexto familiar me llevaron a aceptar, fue así como en el año 2007, una tarde emotiva, empaqué mi maleta con artículos de higiene personal, unos cambios de ropa y el paquete de Herramientas para el IC que me proporcionaron en la Sede Regional durante la capacitación intensiva para dirigirme a la Comunidad “Los Terreros” en la que impartiría el servicio educativo.

El sol era imponente, el viaje fue largo, mi comunidad era de las más alejadas del Municipio de Zaragoza por lo que tuve que trasladarme desde un día antes de que comenzara el ciclo escolar. En compañía de la Capacitadora Tutora (CT), ambos íbamos muy nerviosos pues no sabíamos cómo nos tratarían y tampoco conocíamos el camino, decidimos pagar un flete, para colmo el hombre aquel tampoco conocía la ruta, al llegar a un lugar de nombre “El Patol” cuestionamos a una mujer que acarreaba agua de un arroyo: ¡Buenos días! disculpe ¿Para dónde queda la comunidad Los Terreros?, por suerte y con su orientación, solo tuvimos que regresar algunos minutos y tomar la dirección correcta.

Por fin la escuela frente a nosotros, bajamos del carro y sorprendidos por el paisaje en el que descubrimos al observar, que apenas había unos nopales doblados por falta de agua, las casas de los alrededores parecían abandonadas y que decir de la escuela, tenía aspecto decaído y con baños poco higiénicos. Nos miramos uno a otro con una mirada atemorizada, yo esperaba que la compañera capacitadora me dijera ¡vámonos de aquí!, pero era claro que esa propuesta no saldría de su boca, así que antes de que el coche lograra dar la vuelta y salir de la comunidad, le propuse que nos regresáramos, lo dudó un momento pero prefirió que primero conociéramos el lugar y buscáramos a la presidenta de la Asociación Promotora de Educación Comunitaria

(APEC) para entrevistarnos con ella y así avisara sobre una reunión en la escuela y formalizar así la instalación del servicio y del Instructor.

Mientras miraba como se alejaba el carro y la posibilidad de regresar me sentí solo, triste, angustiado, no sabía si reír o llorar, esos sentimientos se aliviaban un poco al saber que la compañera estaría la primera semana conmigo. Nos dirigimos con nuestras enormes mochilas azules a la casa que estaba justamente detrás de la escuela, gritamos fuerte: - ¡Señora!, de inmediato salió una mujer y por suerte nos dijo que ella era la presidenta, que nos estaba esperando. Nos pasó amablemente a su casa, nos ofreció unos bancos para descansar y algo de comer.

Más tarde, realizamos la reunión con padres de familia en la que se acordó sobre la alimentación, hospedaje, horario de clases, faenas de limpieza, acondicionamiento del aula y lo relacionado con el servicio educativo.

El sol pronto se ocultó en los enormes cerros, nos dirigimos hacia donde nos hospedaríamos, llegamos y lo primero que hicimos fue acomodar nuestras cosas personales, después nos pusimos a platicar de lo que sentimos al llegar a ese lugar desconocido, soltamos la risa al recordar nuestras caras de impresión, entre bromas y anécdotas se hizo de noche, entonces decidimos descansar. Fue un descanso sin sueño, sin imágenes. Por la mañana el cuerpo se sentía cansado, desayunamos en la casa de la familia que nos daría alimentación esa primera semana.

Al llegar a la escuela, pude mirar a un grupo de niños expectantes, sus ojos me escudriñaban. Pasamos al salón y de repente ocurrió, mi mente decidió apagarse. Yo, que tenía perfectamente planeado lo que iba a hacer en ese momento, que incluso ensayé varias veces cuáles serían las primeras palabras que dirigiría a aquellas niñas y niños, pero al momento de hablar ¡estaba mudo! Después de unos momentos, que me parecieron horas eternas, las palabras tímidas se animaron a salir poco a poquito, les di una bienvenida más bien tímida, la capacitadora solo observaba sin intervenir y nos pusimos a trabajar con la primera actividad que tenía programada en mi cuaderno de planeaciones.

Los niños se mostraron reservados, realizaron las actividades tranquilamente. Por la tarde, después de un día de trabajo muy pesado para mí, los niños se fueron a casa y la escuela volvió al silencio con el que la encontré. La capacitadora tuvo que retirarse esa misma tarde. Miré los cerros tan grandes que rodeaban la comunidad, me sentí atrapado, el viento soplaba con fuerza y en esos momentos, aunque recordaba los motivos que me llevaron a presentar el servicio, sentía un hueco y una necesidad terrible de salir de ahí. Faltaba un rato para la hora de la comida, así que decidí acomodar un poco el salón para hacer un poco de tiempo.

Esa tarde fue larguísima ya que no tenía con quién platicar y a diferencia de la noche anterior no pude conciliar el sueño tan rápidamente como hubiera querido, me sentía inquieto, con miedo, pues hasta ese día no había dormido solo en una casa y menos tan alejado de la gente, no sé en qué momento me venció el sueño.

Al día siguiente al llegar a la escuela me encontré con unos señores quienes me llamaron “maestro”, ¿A quién llamaban de usted?, todo era nuevo y repentino. Amablemente me preguntaron cómo me sentía, si necesitaba algo. Apenado dije que no, que gracias y que estaba bien. Me ofrecieron su apoyo y su hogar por si algún día lo requería, fue muy agradable para mí ya que ellos no tenían hijos en la escuela.

Los días pasaron, algunos muy largos, otros muy cortos, gracias a los niños y a la gente de la comunidad, mucho más soportables. Aprendí que los alumnos no se comportan como me imaginé que lo harían... bueno, ni siquiera actúan de acuerdo a lo que dicen los materiales, la realidad es otra, mucho más compleja e interesante.

Me di cuenta que lo que nos habían dicho en la capacitación es cierto, que solo poniendo atención a la forma de ser de cada uno de los niños podía adecuar mejor las actividades que había planeado y que en ello se encontraba la riqueza de la actividad educativa. Pude sorprenderme cada día, pues tanto los adultos de la comunidad como los pequeños, me enseñaban muchas cosas.

Poco a poco encontré mi lugar en la comunidad, la gente confiaba en mí y los alumnos contaban conmigo, si en algún momento la tristeza

me tocaba con sus fríos dedos, iba de visita a alguna casa para platicar con la gente, fueron ellos los que me confortaron en aquella soledad.

Unos días antes de la reunión de tutoría, me sentí emocionado, por fin vería a mis amigos, estaríamos juntos compartiendo experiencias, nos abrazaríamos, haríamos bromas y cada uno de nosotros platicaría a los demás acerca de cómo sobrevivió en la comunidad.

Y la novela no termina aquí, éste es el relato del primer ciclo escolar, pero les aseguro que todos y cada uno de los nueve años que presté servicio en CONAFE fueron así, emotivos, complejos, entrañables, en cada comunidad que pisé como IC, en cada escuela que estuve, con cada grupo de alumnos que tuve a cargo, sentí como si fuera la primera vez.

A manera de colofón, durante ese tiempo realicé mis estudios de Bachillerato en el sistema abierto, posteriormente ingresé a la UPN dentro la Licenciatura en Educación Primaria. Con la experiencia, el paso de los semestres, materias cursadas, autores, teorías leídas y con el paso del tiempo mi labor docente se fue profesionalizando, la reflexión sobre la práctica llegó para quedarse, logré darle nombre a cada decisión o acción dentro del salón de clase, comencé a sistematizar y enriquecer mis saberes y mis quehaceres profesionales.

Más tarde, en el 2016 logré obtener una plaza por oposición en el servicio educativo público, logré también, el grado de Maestro en Educación Básica por la UPN. Con el pasar de los años pude regresar a aquella comunidad, en la que inicié la bella y noble tarea docente, para compartir todos y cada uno de mis logros personales y profesionales con los abuelitos que cierto día me ofrecieron su hogar. Se convirtieron en mis mejores amigos y entrañables abuelos adoptivos.

El abuelo

Laura Elena Rodríguez Morán¹
Jardín de Niños Graciela Carrillo Ramos
laurardzmoran87@gmail.com

Cuando yo nací el abuelo ya había partido, se fue antes, yo siempre pensé que debía de haberme esperado, que hubiéramos hecho una buena mancuerna, un buen abuelo que aún tenía mucho que ofrecer.

El abuelo según las fotos, tenía su cara gastada, tenía grietas, y ojos con mirada de cristal, yo pensé siempre que el aire y la tierra lo dejaron así.

Recorrió tantos lugares, caminaba con su traje y su sombrero, siempre caminando en la tierra suelta. Cuando escuchaba hablar de él, me lo imaginaba como un personaje de Pedro Páramo, en medio del desierto.

Tiberio era un maestro rural, noble cómo muchos maestros, con una vocación y una creencia de que la educación sería la opción para acabar con la pobreza de los alumnos.

Era tan religioso que se prohibió a él mismo ir a la iglesia en el lugar en el que impartía clases, por ese motivo recorría largos trayectos para acudir a misa en las iglesias de los poblados vecinos.

Educador durante los cristeros, mantuvo su fe ciega en la docencia. Su trayectoria llegó hasta la inspección, en la que fue reconocido por su trabajo, con este ascenso Tiberio llegó a la capital, pero viajaba constantemente a revisar sus escuelas, ya que el maestro rural regresa siempre al lugar en el que fue feliz.

Dejó su testimonio en las fotografías sin color que él mismo atesoró, en estas se observan las escuelas donde trabajó, hay imágenes de festivales y actos cívicos. Parece que el tiempo se detuvo en las fotografías dejando un aire de melancolía.

¹ Maestra en Educación. ORCID: 0009-0005-6822-0370

El abuelo como muchos maestros rurales ofreció a su comunidad todo lo que tenía, ofreció ayuda y sonrisa a sus alumnos, pero también regaló libros, comidas, boletos de camión. El abuelo ya no alcanzó a ver que una escuela lleva su nombre, que una biblioteca en la puerta dice José Tiberio. Llegó temprano a su clase en el cielo como siempre acostumbró.

Yo decidí ser maestra como el abuelo, él ya no lo pudo ver. Estoy esperando ser maestra rural como él. Tengo la esperanza que un día nos vamos a encontrar en el camino y nos sonreiremos.

Estoy segura que todos los maestros que decidimos serlo de corazón conocemos a un abuelo como el mío.



Foto: Paredes de Puebla
Autora: Norma González

De ellos aprendí

Erika Susana Rangel Martínez¹
SEGE
rangel.erika9@gmail.com

De mis alumnos aprendí, que un primer día de clases es perfecto para conocer a quien te inspirará a ser una mejor persona... una mejor maestra.

De ellos aprendí, que no importa cuánto extrañes a tu figura de apego si a tu lado está quien te acoge en sus brazos y te ayuda a sobrellevar el proceso.

De ellos aprendí, que el control de grupo no es más que una conexión cercana que nos lleva a respetar y respetarnos, a escucharnos y abrazarnos cuando más lo necesitamos.

De ellos aprendí, a ponerme retos que trasciendan y que dejen un aprendizaje significativo.

De ellos aprendí, que un abrazo es suficiente para olvidar los problemas de la vida.

De ellos aprendí, a convertirme en pirata para buscar los tesoros del corazón, a ser científica para experimentar y aprender del error, a ser doctora para sanar las heridas del desapego porque papá se fue lejos a trabajar, aprendí a cocinar recetas de sueños por alcanzar, a que no todo es leer y escribir, que la verdadera educación es aquella que sale y se siembra en el corazón; aprendí a creer en ellos y tener expectativas altas de logro y retarlos a afrontarlos.

¹ Licenciada en Educación Preescolar es Apoyo técnico pedagógico de Zona Escolar 063 Preescolar SEGE Orcid:
ORCID: 0009-0001-5121-4709

De ellos aprendí, que mi propósito en la vida es mostrar el amor de Dios y dejar una huella imborrable de cariño en sus corazones en ese lugar que llamamos salón de clases preescolar.



Foto: Danza de los Apaches en San Miguel de Allende, Gto.
Autora: Norma González

Un estudiante cuenta

María Fernanda Proa Coronado
Centro regional de Educación Normal,
Profesora Amina Madera Lauterio
fernandaproa04@gmail.com

-Esto es bien aburrido- grita el alumno llorando,
Quiero ver a mi maestro y estar con mis amigos jugando.
-Quiero correr por los pasillos, quiero ver a mi bandera,
Quiero alegre cantar el himno, quiero que acabe la pandemia-

En casita me he cuidado, he protegido a mi familia,
He cumplido en mis tareas, leo cuentos cada día.
También veo matemáticas y la historia del país,
En las noches veo noticias, también pienso en mi porvenir.

En las mañanas me despierto, quiero hablar con mi maestro,
Mi mami lee cada mensaje y saludo a todos mis compañeros.
Prendo la tele muy alegre, en las clases pongo atención,
Deseo tanto estar en mi escuela, con gran anhelo y emoción.

Brinque y brinque por el patio, actividades físicas hago,
Seguido me lavo mis manitas y antibacteriales uso a diario.
Yo me lleno de nostalgia, al pasar por fuera de la escuela
¡Qué bonita es su fachada!, pero luce triste en la pandemia.

A veces pienso por las noches, si mi salón extraña mis gritos
O si el pasillo recuerda mis pasos o si me recordarán mis amiguitos.
Quizá la vieja grabadora, se la pase bien aburrida,
Porque ahora ya no toca música, con la que yo bailaba con alegría.

Las puertas han de estar tristes, porque no están adornadas
El salón ha de estar muy frío, ya no se oyen carcajadas.

¹ Estudiante de la Licenciatura en Educación Primaria. Centro Regional de Educación Normal, Profesora Amina Madera Lauterio.
ORCID: 0009-000-1-3770-1025

A veces pienso que solloza, pero permanece muy firme,
Sus puertas siempre cerradas, muy triste debe sentirse.

Yo quiero ir a consolarle, pero tengo mucho que cuidarme,
Mejor me quedo en mi casita, tengo la esperanza de abrazarle.
Pobrecitos los maestros, ya nos quieren regañar,
Porque hay algunos bien gritones pero que si saben enseñar.

Las maestras vanidosas, que siempre trabajan muy guapas,
Ya se extrañan los taconazos, y sus iluminadas rosas chapas.
Hay pobre salón de artes, no quiero ni imaginarme,
Tiene los instrumentos guardados, ¿hasta cuándo voy a utilizarles?

En la puerta no hay anuncios, el maestro publica en face,
¡A qué corajes hago! porque a la tecnología no le sé.
Este reto es muy grande, nos tenemos que acostumbrar,
Nadie estaba preparado, pero ahora nos tenemos que aplicar.

Hay que ver los beneficios, de esta nueva modalidad
Estamos juntos en casita, veo las clases desde mi hogar.
Hemos aprendido mucho, hacia la meta seguimos andando,
Que la distancia no nos impida, que sigamos juntos trabajando

El edificio es lo de menos, aunque no debemos discriminarlo,
Si el empeño del alumno es mucho, sigamos todos progresando
No tenemos por qué flaquearnos, si nuestra nación es tan bonita
México es tierra de valientes, lo estamos demostrando ahorita.

Que no nos asuste la pandemia, solo sigamos recomendaciones
Seamos autónomos trabajando, seamos responsables con las decisio-
nes.

Los invito amigos míos, aquellos que aman estudiar
A que le echen ganas a la escuela, juntos vamos a progresar.

Pronto nos reencontraremos, conservemos juntos la fe
Levantemos los ojos al cielo, pidamos, pronto nos volvamos a ver.
Extraño mucho a mis maestros y a mi estimado director,
Y aunque nos veamos por la cámara, me conecto con emoción.

Espero tanto que mi escuela, aguante tantito la soledad,
Porque cuando vuelva a verla, mucho ruido le voy a llevar.
Le contaré de mis experiencias, también de lo que aprendí,
Le voy a cantar canciones y no la voy a dejar dormir.

Me despido con mis versos, estudia mucho por favor
Demostremos que somos niños, que luchamos por la educación.
Si alguien llega a pedir tu ayuda y tú puedes apoyar;
No le niegues el sostén, solidarios vamos a prosperar.

Cuidemos mucho a la familia, por qué en casa ya no quiero estar
Acatando las indicaciones, ¡la pandemia vamos a tirar!



Foto: Atardecer Mazatlán, Sin.
Autora: Norma González

Rincones de México

Norma Edith González Rodríguez¹
Normal Minerva
normuza5@gmail.com

Vivir en México es apreciar todo aquello que es bello y que existe alrededor de cada lugar. La temática de estas fotografías representa parte de los rincones bonitos que existen en nuestra gente, en nuestra arquitectura y en nuestra naturaleza como un sin fin de proyectos visuales, atardeceres que nunca terminan, que relajan el alma e inspiran a seguir buscando un alivio en el corazón.

Me es importante mencionar que la cultura muestra todo lo que somos y en una fotografía se puede plasmar todo aquello que podemos apreciar. A veces en las noticias se muestra un México quebrantado y dolido, pero al ver un rinconcito visible con su belleza natural surge la esperanza, el aprecio y la pasión para seguir viviendo.

Cuando enfrente de ti se proyecta una imagen que tiene algo ante tus ojos, quizás te genere un recuerdo o simplemente aprecias la belleza, y pocas personas tienen el gusto de generar o de plasmar una fotografía, algunas las llevan en su memoria, pero otras prefieren dar un click para crear colecciones y memorias para toda la vida.

Viajar por México después de días de trabajo y cargar maletas llenas de evaluaciones, tardes de leer correos electrónicos, mensajes que llegan del día a día, donde arduamente como un profesionista docente entregas todo en el aula, luego llega ese día que tenías planeado para salir de la rutina y es cósmico, porque generas una dosis de dopamina que produce tu cuerpo para buscar un rincón hermoso de México.

Y nuevamente regresar al trabajo sin presiones, recargados de energía positiva, para comenzar a iluminar las aulas. Te invito a que explores con tu mirada la belleza que nos rodea de tan emblemático país.

¹ ORCID: 0000-0003-0080-6656

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

Terminó de editarse en el mes de mayo
del año 2023 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 no necesariamente
reflejan la postura del editor 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



Coordinación
de Difusión y Extensión
